

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



PARA ALÉM DA DICOTOMIA CUIDAR / EDUCAR
Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche

Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadores: Professor Doutor Rui Fernando Saraiva de Matos Canário
Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em
Educação, Especialidade Formação de Adultos

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PARA ALÉM DA DICOTOMIA CUIDAR / EDUCAR
Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche

Isabel Maria Tomázio Correia

Orientadores: Professor Doutor Rui Fernando Saraiva de Matos Canário
Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
Especialidade Formação de Adultos

Júri

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Professora Coordenadora Principal Aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, orientadora;
- Doutora Maria João Cardona Correia Antunes, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
- Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Carmen de Jesus Dorcas Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agradecimentos

A redação desta tese traduz um percurso de aprendizagem com a colaboração de muitas pessoas que me ajudaram nesta conquista e a quem quero manifestar a minha satisfação e gratidão.

Às educadoras Sara, Tina, Alice, Carla, Maria e Patrícia, protagonistas deste estudo, que me possibilitaram a entrada nos “seus mundos” pessoais e profissionais e permitiram partilhar com os outros, os seus desabafos, anseios, experiências e vivências.

Ao Professor Doutor Rui Canário, pela estima e sensibilidade e pela sua tranquila orientação transformadora, ampliando o meu olhar para além do que conseguia atingir, acreditando em mim, sobretudo nos momentos em que duvidei se conseguiria concretizar este estudo, encorajando-me com as suas palavras, fundamentais para o meu crescimento académico e profissional.

À Professora Doutora Teresa Vasconcelos, pela atenção, incentivo, apoio, motivação e firme orientação. Por ser alguém que envolve, exige e nos faz prosseguir e também por ser uma referência na minha vida profissional.

Às equipas educativas onde o estudo foi realizado, pelo acolhimento, disponibilidade e compreensão.

À Manuela Matos pela amizade, incentivo e partilha de conhecimentos.

À Paula Caeiro pelo estímulo e apoio, principalmente na etapa final.

Ao Marques, meu amigo de longa data, pela revisão do texto.

À Gi pelo amadurecimento de ideias no início do processo investigativo e pela disponibilidade para a formatação do documento.

À Carmo Mendes pelo apoio na transcrição das entrevistas.

Ao João pelos silêncios, pela compreensão, pela paciência, serenidade, segurança, com que acompanhou todo o processo e muito contribuiu para ampliar a minha confiança.

Ao Tomás e ao Gonçalo por compreenderem e respeitarem o espaço da mãe, por terem aprendido a saber esperar, pelo apoio e força para continuar nos momentos difíceis.

A tantos outros que podem ter sido esquecidos neste momento, mas, anonimamente, me ajudaram a vencer mais um desafio.

A todos, muito obrigada!

Resumo

No desenvolvimento do presente estudo colocámo-nos numa perspetiva heurística de compreensão dos sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas, ou seja, como vivem e pensam a sua profissão no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a educação nesta valência e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos. Em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional. Para conseguirmos esse entendimento procurámos aceder ao conhecimento de alguns traços das suas trajetórias pessoais e profissionais e dos contextos onde atuam. Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se num paradigma de natureza qualitativa e interpretativa com características de estudo de caso múltiplo. A incursão empírica realizou-se em três estabelecimentos educativos (rede privada e social), com a participação de seis educadoras de infância. Para a recolha da informação recorremos a observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (focus group). A análise interpretativa da informação recolhida permitiu compreender que as educadoras de infância procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma especificidade teoricamente fundamentada, o que efetivam através da afirmação de uma intencionalidade da ação educativa e da procura permanente de construção de um discurso educacional, no sentido de ultrapassar a visão assistencialista da intervenção que tende a prevalecer. Tais processos são consubstanciados por interações humanas, através de uma intervenção revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas. Atuam como facilitadoras das trocas sociais entre adultos e crianças, multiplicando-se em funções, pelo que têm necessidade de recorrer a diferentes domínios do saber. A valorização dos saberes construídos num diálogo permanente com a situação real, a construção de uma pedagogia articulada entre as equipas educativas e as famílias, a inovação na divulgação das práticas pedagógicas conduzem a traços identitários destas educadoras e singularizam a sua identidade profissional.

Palavras-chave: identidade profissional; creche; práticas pedagógicas; educadoras de infância.

Abstract

In the development of the present study we have placed in a heuristic perspective of awareness and meanings the senses and meanings that the nursery educators scribe to their pedagogical practices, that is, how they live and think their profession in the context of nursery, as well as how they think education in this context and how they see themselves as educators in the attendance of children between the ages of zero and three. In short, how they face (their) teaching and their professional identity. To achieve this understanding we have sought access to the knowledge of a few traces of their personal and professional trajectories and the contexts where they act. From the methodological point of view, the study is enrolled in a qualitative and interpretative paradigm with features of multiple study case. The empirical incursion took place in three educational institutions (private and social network), with the participation of six nursery educators. For the collection of information we used notes, documentary research, semistructured individual and collective interviews (*focus group*). The interpretative analysis of the collected information allowed us to understand that the educators seek to allocate to the education of the children in the context of nursery educators a specificity theoretically based, which they accomplish through the affirmation of an intentionality of the educational action and the permanent search for the construction of an educational discourse, in order to overcome the assistencialist vision of the intervention that tends to prevail. Such processes are embodied by human interactions, through an intervention coated with ethical sense, affection, responsibility and respect for the children, families and educational teams. They act as facilitators of social exchanges between adults and children, being multiplied in functions, by the need to appeal to different areas of knowledge. The valorisation of knowledge built in a permanent dialogue with the real situation, the construction of an *articulated education* between educational teams and the families, the innovation in the spreading of pedagogical practices lead to identity traces of these educators and single out their professional identity.

Key words: professional identity; nursery, pedagogical practices; nursery educators.

Índice

Índice de quadros	ix
Índice de imagens	x
Índice de figuras	x
Abreviaturas, siglas e acrónimos	xii
Introdução	1
PARTE I - Fundamentos teóricos	7
Capítulo 1 - Atendimento às crianças dos zero aos três anos – realidades, benefícios e necessidades no mundo contemporâneo	9
1.1. Um novo olhar para a criança e a(s) infância(s)	12
1.2. O contributo das neurociências nos processos educativos.....	18
1.3. A importância da qualidade dos contextos educativos para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança	25
Capítulo 2 - O contexto de creche em Portugal	39
2.1. Um percurso entre uma perspetiva assistencialista e educacional	41
2.1.1. Recuperar a memória	41
2.1.2. Detalhar a atualidade	52
2.2. O lugar do cuidado na ação pedagógica.....	59
2.3. Perspetivas pedagógicas em contexto de creche	67
2.4. Especificidades de uma proposta para dar intencionalidade à ação no contexto de creche.....	88
Capítulo 3 - Educadoras de Infância e Identidades Profissionais: caminhos heterogêneos e plurais	95
3.1. O processo de construção das identidades	96
3.2. Identidades Profissionais na Educação de Infância.....	102
3.3. Caminhos da profissionalidade na educação de infância	107
3.3.1. Em torno dos conceitos de profissão, profissionalidade e profissionalismo docente	107
3.3.2. A profissionalidade das educadoras de infância	109

3.3.3. Formação, saberes e competências profissionais	124
PARTE II - Fundamentos metodológicos.....	131
Capítulo 4 - Metodologia do estudo - Traçando caminhos, construindo possibilidades.....	133
4. 1. À procura de um caminho: estudo exploratório	136
4. 2. Iniciar a caminhada: estudo principal	146
4.2.1. Objeto de estudo, questão principal, objetivos e eixos de análise.....	148
4. 2. 2. Opções metodológicas	153
4. 2. 2. 1. A investigação qualitativa em educação.....	154
4. 2. 2. 2. O estudo de caso	157
4. 2. 3. Considerações de natureza ética e rigor metodológico	160
4. 2. 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	164
4. 2. 4. 1. A consulta documental	165
4. 2. 4. 2. As observações.....	166
4. 2. 4. 3. As entrevistas	169
4. 2. 5. Processo de tratamento e análise dos dados recolhidos	178
PARTE III - Apresentação, análise e interpretação da informação recolhida.....	185
Capítulo 5 - Ligando pontos, tecendo elos entre o olhar, ser, agir, sentir e pensar das educadoras de infância a intervir no contexto de creche	187
5.1. Os contextos e as educadoras de infância participantes	189
5.1.1. O Centro para a Infância I	190
A Instituição	190
As educadoras de infância: Sara e Tina	195
“Correr as cortinas e espreitar...”: as salas da Sara e da Tina.....	197
5.1.2. O Centro para a Infância II.....	204
A Instituição	204
As educadoras de infância: Alice e Carla	208
“As conquistas fazem-se aqui...”: a sala da Alice e da Carla.....	210
5.1.3. O Centro para a Infância III.....	215
A Instituição	215
As educadoras de infância: Patrícia e Maria.....	218
“Onde os desafios acontecem ...”: as salas de Patrícia e de Maria.....	221
5.2. Organizar e problematizar o quotidiano com as crianças, com a equipa e com as famílias	232

5.2.1. O Centro para a Infância I: dinâmicas de intervenção das educadoras Sara e Tina.....	234
“Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto...”	234
“Temos que atender à individualidade de cada criança”	237
Observar, planear e avaliar para intervir melhor.....	241
“Pensar o espaço e o tempo de acordo com o grupo de crianças”	247
“Ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados”	251
“Há alturas que queria mais para melhorar a minha prática”	254
“Criar consensos e reforçar competências na equipa”	255
Com as famílias: “temos de estar intencionalmente disponíveis para a relação”	261
5.2.2. O Centro para a Infância II: dinâmicas de intervenção das educadoras Alice e Carla.....	269
“Tornar visível o invisível”	269
“Olhar atento, registo e reflexão permanente – um grande desafio”	274
“Aprendemos a partir da experiência e da partilha”	276
“As coisas que a creche me ensinou”	279
“Este fazer profissional exige muito conhecimento”	281
“Intencionalizar tudo quanto fazemos com as crianças”	283
“Organizar os tempos e os espaços, uma tarefa maior na creche”	287
“Aqui vai tudo pela relação”	292
Em equipa: porque cada uma conta	296
“Entre o diálogo e a parceria efetiva com as famílias”	302
5.2.3. O Centro para a Infância III: dinâmicas de intervenção das educadoras Patrícia e Maria	311
“No final da manhã, parece que já tenho um dia de trabalho em cima”	311
As crianças e as educadoras são valorizadas pela quantidade do que produzem.....	314
“Construir redes de apoio para melhorarmos o nosso trabalho”	316
“Se a gente não criar uma relação [com as famílias] não conseguimos fazer nada!”	319
“Se eu pudesse ter quatro orelhas e quatro olhos para absorver ainda mais... eu gostava!”	327

Capítulo 6 - Reflexões emergentes - Alguns traços identitários das educadoras de infância a intervir em contexto educativo de creche: entre a singularidade e a diversidade..... 333

6.1. Das identidades herdadas às identidades visadas: “Sinto que a minha autoestima vem aumentando...”	336
6.2. Desenvolvimento profissional em contexto: “Aprender com o Outro...”	345
6.3. (Re)inventar estratégias de interação com as famílias: “Um compromisso diário...”	350

PARTE IV – Conclusões e sugestões 355

<i>Caminhos, fronteiras e travessias</i>	357
<i>Referências bibliográficas</i>	373

Índice de quadros

Quadro 1 - Modos de fazer pedagogia: transmissiva e participativa.....	70
Quadro 2 - Objetivos do estudo exploratório	137
Quadro 3 - Guião das conversas informais com as educadoras de infância participantes	138
Quadro 4- Grelha de análise de conteúdo das conversas informais com as educadoras de infância	140
Quadro 5 - Objetivos do estudo principal.....	151
Quadro 6 - Eixos principais de pesquisa	152
Quadro 7 - Guião da entrevista coletiva ou de grupo (<i>focus group</i>)	176
Quadro 8 – Grelha de análise de conteúdo – Dimensão <i>Estabelecimentos educativos:</i> <i>organização, gestão e desenvolvimento</i>	181
Quadro 9 - Grelha de análise de conteúdo – Dimensão <i>Domínios e estratégias de</i> <i>intervenção profissional</i>	181
Quadro 10 - Grelha de análise de conteúdo – Dimensão <i>Identidade e desenvolvimento</i> <i>Profissional</i>	182
Quadro 11 - Centro para a infância I - Síntese do número de crianças e jovens distribuídos pelas diferentes valências	191
Quadro 12 – Centro para a Infância I - Síntese das instalações existentes na área de crianças e jovens.....	193
Quadro 13 – Centro para a infância II - Síntese do número de crianças distribuídas pelas diferentes valências.....	205
Quadro 14 – Centro para a infância II - Síntese das instalações da creche	207
Quadro 15 – Centro para a infância III - Síntese das instalações existentes na área de crianças e jovens.....	216
Quadro 16 - Centro para a infância III - Síntese do número de crianças distribuídas pelas diferentes valências.....	217

Quadro 17- Caracterização sumária do percurso profissional das educadoras participantes.....	227
Quadro 18 - Estrutura administrativa e física das instituições educativas	228
Quadro 19- Coordenação e gestão das instituições educativas	229

Índice de imagens

Imagem 1 - Trabalho realizado com o grupo de crianças da educadora Sara	197
Imagem 2 - Trabalho realizado com o grupo de crianças da educadora Tina	203
Imagem 3 - Trabalho realizado por duas crianças integradas no grupo das educadoras Alice e Carla	211

Índice de figuras

Figura 1- Roda da Aprendizagem High/Scope para bebés e crianças pequenas	78
--	----

Apêndices (Volume II)

Índice

Apêndice 1 - Instrumento de recolha de informação dos dados biográficos das educadoras de infância.....	5
Apêndice 2 - Instrumento de recolha de informação dos dados para a caracterização dos estabelecimentos educativos	9
Apêndice 3 - Carta de solicitação de autorização da realização da investigação	15
Apêndice 4 – Exemplo de registo da observação de uma reunião de pais e conversas informais	17
Apêndice 5 – Exemplo de registo da observação de um dia tipo e conversas informais.....	21
Apêndice 6 - Guião das entrevistas individuais	31
Apêndice 7 - Protocolos das entrevistas individuais	35
<i>Entrevista individual - Educadora Sara</i>	36
<i>Entrevista individual - Educadora Tina</i>	45
<i>Entrevista individual - Educadora Alice</i>	54
<i>Entrevista individual - Educadora Carla</i>	75
<i>Entrevista individual - Educadora Patrícia</i>	95
<i>Entrevista individual - Educadora Maria</i>	105
Apêndice 8 – Exemplo de registo das conversas de explicitação das reuniões de pais.....	121
Apêndice 9 – Protocolo entrevista coletiva (<i>focus group</i>)	131
Apêndice 10 - Exemplo das grelhas de análise de conteúdo da informação recolhida	151

Abreviaturas, siglas e acrónimos

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

ATL – Atividades de Tempos Livres

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

C. inf. – Conversa informal

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

CE – Conversa de explicitação

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRSS - Centros Regionais de Segurança Social

DEB - Departamento de Educação Básica.

DGAS - Direção Geral da Ação Social

DGE – Direção Geral de Educação

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DQP - Desenvolvendo a qualidade em Parceria

EE – Estudo exploratório

E1 – Entrevista individual

ESE – Escola Superior de Educação

E2 – Entrevista coletiva (*focus group*)

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

GEP – Gabinete de Estratégia e Planeamento

IEUL – Instituto de educação da Universidade de Lisboa

INAFOP - Instituto Nacional de Formação Profissional

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada

ISS – Instituto da Segurança Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MAQRS - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais

MEM – Movimento da Escola Moderna

MESS - Ministério do Emprego e da Segurança Social

ME - Ministério da Educação

MTSS - Ministério do Trabalho e Segurança Social

MSSS - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

MSESS - Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

Obs. - Observações

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEE - Organização para a Cooperação Económica Europeia

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

ONU - Organização das Nações Unidas

PEE – Projeto Educativo de Estabelecimento

PP – Projeto Pedagógico

NAEYC – National Association for the Education of the Young Children

RI – Regulamento Interno

SCML - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

Mas o que quero dizer é o seguinte: na medida em que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber [...] de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, eticizar o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos debatemos.

(Freire, 2000, p. 32)

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.

(Freire, 2000, p. 54)

Para iniciarmos¹ a escrita da presente tese, que corresponde ao trabalho desenvolvido ao longo do Programa de Doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) mobilizamos as palavras de Paulo Freire (2000), por nos identificarmos com elas, uma vez que, para chegarmos a esta etapa final do nosso projeto, fizemos uma grande caminhada, superamos vários obstáculos, implicou *avanços, recuos, marchas às vezes demoradas* (Freire, 2000, p. 54), mas nunca desistimos, arregaçamos as mangas e lutamos. E eis que atingimos o nosso sonho *por cuja realização nos debatemos* (Freire, 2000, p. 32) e que nos proporcionou muitas aprendizagens com reflexos diretos no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Desde sempre, a procura permanente em descobrir e aprender é para nós um grande desafio. Assim, continuar a investir no nosso percurso académico para melhorar o nosso desempenho profissional faz parte desse grande desafio, tanto mais que o campo que nos continua a atrair, à semelhança da investigação que desenvolvemos no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação de Adultos, é a problemática das identidades profissionais das educadoras de infância².

¹ Ao longo de todo o documento, a investigadora referir-se-á a si própria na primeira pessoa do plural.

² Optamos por utilizar o designativo no feminino, uma vez que o trabalho exercido nas instituições de educação de infância continua a ser, na sua maioria, efetivado por mulheres. Além deste facto, todas as profissionais que participaram no estudo são mulheres.

O interesse pela temática em estudo prende-se com motivações e preocupações vividas ao longo de um percurso profissional de 30 anos projetado na área da educação de infância, com intervenção em contextos diversificados, designadamente: trabalho direto com crianças em contexto de jardim de infância; trabalho numa autarquia, como responsável pelo serviço educativo, onde se incluiu coordenação pedagógica de estabelecimentos educativos com a valência de creche e jardim de infância; formadora e supervisora em cursos de formação inicial de educação de infância; formadora no âmbito da formação contínua de educadoras de infância; diretora do centro de formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), como responsável pelo planeamento, gestão e avaliação da formação contínua de educadoras de infância; intervenção em projetos de animação socioeducativa e comunitária e, presentemente, desempenho de funções numa equipa de intervenção precoce na infância.

A intervenção nesta diversidade de contextos de educação de infância tem-nos proporcionado um contacto permanente com o grupo profissional das educadoras de infância e, dessa forma, acompanhar as inquietações das que desempenham funções no contexto de creche. Tais inquietações estão relacionadas, por um lado, com o facto de o atendimento das crianças em contexto de creche³ continuar a ser entendido como uma resposta social pensada para as crianças cujas famílias não podem assegurar, a tempo inteiro, a educação e o cuidado dos seus filhos, implicando, assim, que este grupo profissional seja confrontado *com diferentes perspetivas educacionais por parte das famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela* (Matos, 2002, p. 1); por outro lado, com a desvalorização em termos de condições de trabalho (baixos salários, excesso de horas de componente educativa/letiva) e com o não reconhecimento do tempo de serviço prestado como serviço docente, impedindo, assim, o acesso das educadoras de infância à carreira docente.

De acordo com Morin (1985), a intimidade do investigador com o objeto de estudo revela-se como uma das condições imprescindíveis para uma compreensão empática e intuitiva da realidade. A intimidade com o real e as suas problemáticas constitui o ponto

³ A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Artigo 3.º).

de partida para trazer todas as questões relacionadas com as identidades profissionais destas educadoras de infância para o domínio público (Matos, 2002), pelo que nos propomos conhecer os contextos onde exercem a sua profissão, e como a sentem e a vivem. Pretendemos ainda, conhecer as suas trajetórias pessoais e profissionais e, dessa forma, tentar reunir um conjunto significativo de elementos para ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais e contribuir para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente.

Entendemos que trazendo as *vozes*⁴ destas profissionais para o domínio público e problematizando os seus modos de ser, sentir e agir estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos zero aos três anos, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância, ou seja *ultrapassando uma perspetiva normativa e redutora da psicologia do desenvolvimento tradicional e não reduzindo a qualidade dos serviços para a infância a aspetos estruturais e técnicos* (Vasconcelos, 2001, p. 21).

Assim, a partir da revelação das práticas pedagógicas das educadoras de infância e do sentido que atribuem à sua profissionalidade, procuramos contribuir para que as creches se configurem como espaços onde se respeitam crianças e adultos (famílias e profissionais) e romper com conceções de organização normativas, passando de uma organização de *serviços* a uma organização de *lugares* de encontro entre crianças e adultos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Tomás, 2017), *geradores de práticas democráticas* (Moss, 2009, p. 424). Procuramos contribuir para que nos contextos de creche se reconheça que as crianças e as suas famílias têm diferentes formas de se expressarem e que devem ser escutadas e também para que os profissionais assumam um *profissionalismo democrático [...] [e reconheçam] que não detêm o acesso verdadeiro ou privilegiado ao conhecimento* (idem).

⁴ De acordo com Connolly & Clandinin (1990, cit. Vasconcelos, 1997, p. 29), *A voz é o significado que reside no indivíduo e dá a esse indivíduo capacidade para participar na comunidade... A luta para se ter voz começa quando uma pessoa tenta comunicar significados a outra. Encontrar as palavras, dizer-se o que se pensa e ser-se escutado pelos outros são tudo partes desse processo... a voz sugere relações: a relação do indivíduo com o significado da sua experiência e, portanto, com a linguagem, e a relação do indivíduo com o outro, uma vez que a compreensão é um processo social.*

Nesta medida, pretendemos interpretar (em vez de mensurar) e compreender a realidade tal como ela é vivenciada pelas educadoras de infância, a partir do que pensam (ideias, valores, crenças) e de como agem na construção do seu quotidiano sócio profissional. O estudo insere-se numa abordagem qualitativa, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos sociais e educativos produzido em relação com os atores concretos nos contextos onde desenvolvem a sua ação.

No que concerne à estrutura organizativa da tese, esta organiza-se em dois volumes. O primeiro volume é composto por quatro partes, que se pretendem tão interligadas quanto possível, através das quais se procura fundamentar e caracterizar o projeto de investigação desenvolvido. O segundo volume, apresentado em suporte digital, corresponde à base de dados da investigação.

Quanto ao primeiro volume, inicia com a presente introdução, onde explicitamos, de forma sumária, as motivações subjacentes à realização da investigação, a pertinência da temática, bem como o objetivo da investigação. Na primeira parte, apresentamos os fundamentos teóricos do estudo, o que inclui três capítulos. No primeiro, e através de uma revisão de literatura tematicamente selecionada, procuramos definir como evoluíram as questões sobre a criança e a(s) infância(s) e abordamos o contributo das neurociências para os processos educativos, bem como a importância da qualidade dos contextos educativos no desenvolvimento das crianças. Iniciamos o segundo capítulo com uma breve retrospectiva sobre o percurso da creche em contexto nacional, refletindo posteriormente sobre o lugar do cuidado no quotidiano da intervenção, apresentando quatro perspetivas pedagógicas (High/Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação), no sentido de funcionarem como quadros de referência para apoiar a ação pedagógica e finalizamos com uma proposta de intervenção para dar intencionalidade à ação pedagógica. No terceiro capítulo, centramo-nos nas identidades profissionais das educadoras de infância e procuramos realçar alguns dos seus atributos específicos, sublinhando a importância das suas competências e saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, como expressão de uma identidade profissional própria, construída e (re)construída nas múltiplas interações, em diferentes espaços de socialização

(profissionais, comunitários e familiares), cruzando, permanentemente, o individual com o coletivo.

Na segunda parte, apresentamos o enquadramento metodológico do estudo que integra um único capítulo (quarto), no qual procedemos à explicitação do percurso metodológico da investigação, englobando neste âmbito, o estudo exploratório e o estudo principal. O estudo exploratório foi concebido no âmbito do Curso de Formação Avançada do Programa de Doutoramento em Educação com o propósito de nos familiarizarmos com a problemática que nos propusemos investigar, e tendo em vista torná-la mais explícita. No que respeita ao estudo principal, procedemos à apresentação do objeto de estudo, à questão principal, objetivos da investigação e eixos de pesquisa. Apresentamos a metodologia utilizada e descrevemos os métodos de recolha da informação, bem como todo o processo inerente aos procedimentos da sua análise. Abordamos, ainda, questões éticas e de rigor metodológico que acompanharam todo o percurso investigativo.

A terceira parte corresponde à dimensão empírica do estudo e é constituída por dois capítulos (quinto e sexto), nos quais procedemos à apresentação, análise e interpretação da informação recolhida. O quinto capítulo está subdividido em dois pontos, sendo que no primeiro caracterizamos os estabelecimentos educativos onde decorreu o estudo e apresentamos as educadoras de infância participantes; no segundo, procedemos à apresentação, discussão e leitura cruzada dos resultados obtidos através das observações, consulta documental e entrevistas individuais às educadoras de infância, tendo por referência a questão principal, os objetivos do estudo e a literatura. Procuramos, assim, estabelecer, sempre que possível, um diálogo entre o pensamento das educadoras de infância participantes, as observações que realizamos e a dimensão teórica que fundamenta a presente investigação, no intuito de compreender os sentidos e significados da sua ação educativa. No sexto capítulo apresentamos alguns traços identitários das educadoras de infância participantes, que emergiram da análise interpretativa realizada no capítulo anterior e da informação recolhida através da entrevista coletiva ou de grupo (*focus group*).

Na quarta parte apresentamos as conclusões da investigação onde aludimos a um conjunto de aspetos sintetizados, refletidos e articulados com toda a informação obtida, de forma a evidenciar os traços mais significativos das vertentes das identidades profissionais das educadoras de infância participantes. Estamos em presença de profissionais que, apesar de confrontadas com vários constrangimentos relacionados com a desvalorização e reconhecimento profissional, encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador de relações e co-construções e efetivar a articulação de princípios educativos que consolidem experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças e para os adultos, por meio do encontro, da escuta, do diálogo e da partilha (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Apresentamos, ainda, algumas limitações encontradas, bem como sugestões decorrentes dos resultados da pesquisa, no sentido de dar continuidade à reflexão e produção de conhecimento no âmbito da problemática que configura a presente investigação.

O último ponto inclui as referências bibliográficas e a legislação consultada.

PARTE I - Fundamentos teóricos

Capítulo 1 - Atendimento às crianças dos zero aos três anos – realidades, benefícios e necessidades no mundo contemporâneo

Somos culpados de muitos erros e muitas falhas, porém nosso pior crime é abandonar as crianças, desprezando a fonte da vida. Muitas das coisas que precisamos podem esperar. A criança não. Agora é quando seus ossos estão sendo formados, seu sangue está sendo feito e seus sentidos estão sendo desenvolvidos. Para elas não podemos responder “Amanhã”. Seu nome é “Hoje”.

(Gabriela Mistral⁵)

Ao longo dos últimos tempos, a primeira infância tem sido um foco de pesquisa nas mais diversas áreas do conhecimento, pelo que se tem vindo a acumular um volume de informação, evidenciando-se os efeitos do investimento nos primeiros anos de vida.

Estudos empreendidos por economistas, nomeadamente por James Heckman⁶, evidenciam que o *retorno económico de intervenções educativas adequadas, na primeira infância, é superior – e de longe – a qualquer outro tipo de investimento económico ou de capital humano* (Oliveira, J. 2007, p. 212).

Os neurocientistas destacam vários aspetos cruciais para o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida das crianças, nomeadamente a ação inseparável entre genética e ambiente, a importância da ação planeada com intencionalidade educativa e a qualidade das relações e interações (Shonkoff & Philips, 2000, cit. por Portugal, 2008; UNICEF, 2008), assumindo as experiências um papel central enquanto *fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção* (Portugal, 2008, p. 37).

A Psicologia da Aprendizagem contribuiu para apoiar famílias e profissionais a proporcionarem à criança, desde o nascimento, experiências positivas e interações estimulantes, afetuosas, adequadas e responsivas (Portugal, 2010).

⁵ Poetisa Chilena, ganhou o Prémio Nobel de Literatura em 1945.

⁶ Economista, ganhou o Prémio Nobel de Economia em 2000.

A Sociologia da Infância contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura em que a visão de criança adquire novos significados, passando a ser considerada como pessoa com direitos próprios, *como ator social competente no seu próprio processo de socialização* (Ferreira, 2004, p. 415). Emergem, assim, novos espaços de atendimento, *onde articulação entre famílias, sistemas educativos e sociedade se impõe* (Sanches, 2003, p. 10), sendo que as *crianças tornam-se responsabilidade coletiva* (Vasconcelos, 2009a, p. 69).

Aspetos da contemporaneidade, como a transformação e evolução das famílias na sua diversidade e a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, por conseguinte, o seu novo papel na sociedade, aumentaram a necessidade de estruturas complementares à ação das famílias e a garantia, pelo Estado e pela sociedade, do reconhecimento da criança como sujeito social de direitos (Arroyo, 1994).

À medida que a infância deixou de ser da responsabilidade exclusiva da família, surge a infância como categoria social e passa a ser objeto dos deveres públicos do Estado (Arroyo, 1994; Sarmiento, M. 2009).

Atualmente, em Portugal, existem diferentes modalidades de serviços e de atendimento às crianças dos zero aos três anos de idade, nomeadamente modalidades não formais, como a família, amigos, empregadas domésticas, amas não licenciadas e *baby-sitters*, e várias estruturas formais, como as amas oficiais (cuidam até quatro crianças em suas casas e recebem um salário do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social [MSESS]); as mini-creches (ambiente semelhante ao familiar destinado a grupos de cinco a seis crianças); as creches familiares (grupos de 12 a 20 amas, que residem na mesma zona geográfica, técnica e economicamente dependentes dos Centros Regionais de Segurança Social [CRSS]), Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e creches (setor público ou privado com fins lucrativos, por entidades ou empresários em nome individual, ou sem fins lucrativos, por Instituições Particulares de Solidariedade Social – IPSS) (Vasconcelos et al, 2003; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Ministério da Educação, 2000; Bairrão et al, 1990).

Na presente investigação centramo-nos somente na modalidade de creche, que se constitui como alternativa importante a ser considerada para uma boa parte da população, pelo que se impõe a necessidade de garantir que o atendimento que nela é feito obedeça a um patamar de qualidade superior, atuando em estreita articulação com as famílias.

Desta forma, consideramos que será importante ampliar as possibilidades de melhor acolher as crianças e construir *espaços relacionais vivos* (Madeira, 2009, p. 104) onde lhes seja dada a possibilidade de *arquitetarem os seus próprios mapas pessoais para a sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica [...], atribuir significados a acontecimentos e [...] partilhar significados e histórias de significado* (Rinaldi, 2006, cit. por Vasconcelos, 2009a, p. 39).

Ousamos afirmar que não basta relacionar argumentos sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida da criança para a sua aprendizagem e desenvolvimento e com o retorno que o investimento nesses primeiros anos pode trazer para o seu sucesso; o mais importante é que *haja um novo olhar sobre a criança e que esse olhar a encontre como pessoa. É preciso que se fortaleça o compromisso moral e ético com essa pessoa que chegou para viver, para desfrutar da vida, para expressar e expandir a riqueza do mundo* (Didonet, 2013a, p. 97).

A propósito, consideramos que, como refere Paco Ibáñez⁷ (cit. por D'Espiney, 2009, p. 11), é necessário não esquecer que “*A criança é uma promessa carregada de presente*”.

Face ao exposto, propomo-nos compreender como a criança e a(s) infância(s) estão a ser pensadas hoje, pelo que faremos uma breve incursão histórica para percebermos como foram pensadas noutros momentos. Abordamos, ainda o contributo das neurociências para a compreensão das condições ambientais essenciais para proporcionar desenvolvimento, bem como a importância da qualidade dos contextos no desenvolvimento das crianças em atendimento no contexto de creche.

⁷ Cantor catalão.

1.1. Um novo olhar para a criança e a(s) infância(s)

Pensar a infância [...] a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade.

(Kohan, 2008, p. 41)

As palavras de Kohan (2008) convidam a inverter o olhar e a pensar numa lógica que vê, pesquisa e descreve a criança pequena não como um ser incapaz, incompetente, mas como um ser com força, potência, possibilidade, protagonista de ações e que precisa ser valorizada. Um ser que *é sujeito – construtora de um espaço e de um quotidiano com significados para ela própria e parceira do adulto nos processos de desenvolvimento e de requalificação das comunidades e das próprias escolas* (D'Espiney, 2009, p. 9).

Ghiraldelli (2006, p. 73) refere que a *criança sempre existiu, infância não*. Subjaz a esta afirmação o facto de não existir qualquer tipo de registos relativamente à infância no mundo pré-moderno, pelo que Manuel Sarmiento (2004, p.10) afirma que *a ideia de infância é uma ideia moderna*, diríamos uma invenção da modernidade.

De acordo com Arroyo (1994), a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção.

Ferreira (2010), define a infância

como uma categoria socio-histórica geracional, como uma estrutura geracional e como um espaço social dentro do qual as crianças, enquanto atores individuais e coletivos empenhados em agir nos seus mundos de vida se constituem ativamente como crianças (p. 154-155).

A partir desta definição, transparece uma conceção de criança como ator que participa no seu mundo de vida, é simultaneamente sujeito e ator individual e social, com as suas características, as suas formas de expressão e as suas formas de participação.

Não obstante, a criança nem sempre foi apresentada com estas características. No decurso da história, a conceção de criança, do seu desenvolvimento, da sua educação e a forma de atendimento a ela dispensado tem vindo a sofrer mudanças significativas. Tem sido concebida de várias formas, assim como tem ocupado diferentes posições, dependendo, particularmente, do valor que cada sociedade lhe atribui.

Durante vários séculos, ela foi vista como um adulto mais pequeno, mais fraco e menos inteligente. Era considerada como um ser incompleto e inferior ao adulto, as suas especificidades não eram reconhecidas, *eram meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial* (Sarmiento, M. 2004, p. 10-11). Não havia separação entre a fase da infância e a vida adulta, muito menos se verificava a preocupação em compreender o que a criança pensava e desejava. Era ignorada como ator social, portador e produtor de cultura (Sarmiento, M. 2009). Toda a sua participação na sociedade era guiada pelo adulto, este tinha a função de a moldar à sua imagem, pelo que, o conceito de infância, na época, era como uma projeção do mundo adulto.

O entendimento sobre as particularidades da infância surgiu apenas no final da idade média e foi-se modificando ao longo dos séculos (Ariès, 1981). Foi a partir do século XVII que surgiram os primeiros sinais de mudança de concepções de infância e criança.

A partir do século XVIII surge um novo sentimento da infância. As crianças passam a ser consideradas como *bonitas e engraçadas*. Este novo sentimento forma-se entre

os moralistas e os educadores do século XVII [...] e inspirou toda a educação do século XX [...]. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através do interesse psicológico e da preocupação moral (Ariès, 1981, p. 162).

No século XIX, com a Revolução Industrial, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias, sendo que o trabalho feminino foi mobilizado para as fábricas, afastando as mulheres dos cuidados domésticos. As transformações ocorridas na sociedade contribuíram para uma divisão de responsabilidades entre família e estruturas sociais e educativas. Tal facto contribuiu para uma mudança na visão da criança, uma vez que surgiram preocupações com a sua educação (Ariès, 1981).

No século XX surge um novo interesse pela infância, começou-se a caminhar para uma ideia de criança como um ser com identidade, voz e estatuto legal, passando a ser visualizada na sua especificidade, reconhecida como um “*ser no presente*” e não apenas “*em devir*” (Ferreira, F. 2009, p. 75).

Os vários estudos desenvolvidos nos últimos anos na área das ciências sociais e humanas que tiveram como objeto de estudo a criança, muito têm contribuído para essa ideia de criança e têm demonstrado *que a dependência da criança em relação ao adulto é um facto sócio-histórico-cultural e não-natural* (Araújo, D. 2006, p. 45) e que a infância é uma etapa distinta da vida humana, com características próprias de desenvolvimento.

Para a construção de novos modos de pensar e intervir com a criança, certamente que também contribuiu a documentação publicada, nomeadamente a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989)⁸, a Carta das Responsabilidades Humana e da Paz (2008), bem como

toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reportam às crianças [...] [consistindo numa] marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de ser titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 192).

Com os contributos da documentação produzida em diferentes contextos e com diferentes origens, começou-se a tomar consciência, por um lado, de que a experiência das infâncias vividas por uma criança está diretamente ligada ao seu contexto social e cultural, em oposição a uma ideia de infância e criança universal. Desta forma, *a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com outras condições geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais* (Sarmiento, M. 2005, p. 20), daí poder afirmar-se a existência de uma pluralidade de infâncias. Por outro lado, também se consciencializou que não

⁸ Aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada em Portugal pela Assembleia da República, em setembro de 1990.

existe uma idade mais importante que as outras, e que nos encontramos em constante mutação em todas as etapas da vida humana. Araújo, D. (2006), explicita que

O ser humano desenvolve-se durante toda a sua vida e a genética tem nos fornecido informações sobre contínua interação entre nosso corpo e o meio ambiente. Por mais que as bases de nossa personalidade e identidade sejam constituídas na infância e na adolescência, elas passam por alterações durante a maturidade e a velhice, pois a formação é um processo dinâmico e contínuo (p. 4).

Efetivamente, foram dados verdadeiros “passos de gigante”. Muito já se caminhou em direção ao conhecimento das crianças e das suas infâncias. Contudo, apesar do otimismo, *as crianças continuam a não ter uma existência substantiva enquanto grupo social particular* (Tomás, 2007, p. 1), ou seja, continua a não se reconhecer a sua individualidade, a sua personalidade, bem como a sua classe, género, etnia, cultura ou meio sociocultural (Sarmiento & Pinto, 1997).

O Educador de infância enfrenta um processo complexo, atendendo a que estar atento e propor, orientar e qualificar as propostas pedagógicas focadas no atendimento da valorização da diversidade, alusiva a uma *ética relacional* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e da rápida transformação com que as crianças vivem as suas infâncias não é uma tarefa fácil. Está na presença de um desafio que reveste-se de grande complexidade.

Acresce, ainda, o facto de a criança ser *uma categoria vulnerável determinada por um tempo de espera e de dependência* (Madeira, 2009, p. 115), uma vez que

precisa do adulto, da sua influência, dos seus ensinamentos, para crescer. A questão está em saber se estas relações intergeracionais se fazem numa lógica de dependência ou de parceria. A verdade é que não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las; é preciso promovê-las (D’Espiney, 2009, p. 10-11).

Emerge, assim, a necessidade de pensar o papel dos profissionais, no sentido de uma maior disponibilidade para compreender as expressões e ações dos bebés e crianças pequenas. Essa atenção, bem como as relações afetivas, são essenciais para o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, pois as crianças, que possuem as suas especificidades e formas de (re)criar o mundo, aprendem com todas as vivências

quotidianas, com as interações com o outro e com o meio, e rapidamente crescem de forma harmoniosa e holística (Richter & Barbosa, 2010).

Relembramos que *há crianças e crianças: também elas estão atingidas pelas desigualdades que estruturam as sociedades dos adultos* (D'Espiney, 2009, p.11), que são seres capazes, ativos, *dotados de capacidades de integração, comunicação e participação, relativamente à sociedade e à cultura em que vivem* (Pinto, 1997, p. 45). Mas, se todos os atores implicados nos processos educativos tiverem sensibilidade para perceber que a maioria das dificuldades na intervenção educativa não estão diretamente relacionadas com as crianças, mas com a *inadequação das estruturas destinadas a acolhê-las* (D'Espiney, 2009, p.11), tudo se tornará mais fácil, o caminho, será, certamente, menos sinuoso. Perante esta realidade considera-se a necessidade de

uma reconfiguração do papel do Estado, com políticas adequadas de apoio e incentivação da maternidade e da paternidade, garantia da universalidade da educação das crianças dos zero aos três anos, com uma alta qualidade dos estabelecimentos (creches, amas e outras estruturas) que acolhem as crianças, - nomeadamente as mais “desfavorecidas” - e a correspondente supervisão (Vasconcelos, 2017, no prelo).

Exige-se outras formas culturais de relação e interação com os bebés e crianças pequenas. Exige-se profissionais a funcionar em rede, em *fronteira*, mobilizando uma ecologia de saberes, com um conhecimento mais profundo dos mundos sociais e culturais da infância (Vasconcelos, 2009a). Profissionais *conhecedores, sensíveis, competentes e implicados [...]* [nas dinâmicas educativas, pelo que] *observar, perguntar, flexibilizar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior* (Portugal, 2010, p. 55-56) para enfrentar a permanente caminhada, que se apresenta flexível e incerta mas, ao mesmo tempo, possibilitadora de valorização das especificidades e potencialidades das crianças e dos seus direitos, bem como do papel de todos os profissionais de educação de infância.

Surge, assim, a necessidade de estruturar e qualificar os ambientes educativos, para atender os bebés e as crianças pequenas, no sentido de conseguir que a sua participação social seja *consistente com a sua compreensão, designadamente através da disponibilização de meios de expressão e formulação de juízos e opiniões, assegurando*

espaços sociais e comunicativos menos constrangidos pelo poder dos adultos (Madeira, 2009, p. 120). Há necessidade de reconhecer que desde muito pequenas são capazes de intervir no cotidiano, envolverem-se nos acontecimentos, transformando a adversidade em potencialidade, interagirem, entrar em confronto, expressarem-se usando diferentes linguagens, viver em sociedade, com as suas singularidades, os seus ritmos, os seus sentimentos, os seus desejos e as suas ideias. Conforme sublinha Barbosa (2010, p. 2) *os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história.*

Nesta perspectiva, as crianças são sujeitos que têm voz própria, pelo que terão de ser consideradas com muita seriedade, devem ser ouvidas e deve ser captado, com toda a atenção e rigor, o que dizem, sentem, fazem, inventam, brincam. Torna-se fundamental ampliar o seu espaço de participação e serem entendidas como *sujeitos que se socializam entre si e que reconstroem significações para as suas situações de vida* (Sarmiento, T. 2009a, p. 56). Teremos de procurar conhecê-las melhor, a partir da interação e do seu envolvimento no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Reconhecer, desde o início da sua vida, que as crianças pequenas emergem como co-construtoras do conhecimento, da sua própria identidade, desejando e reagindo a uma rede relacional com outras crianças e adultos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Face ao exposto, considera-se de elevada *importância contemporânea trazer as práticas democráticas para a creche*, uma vez que a

democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas (Moss, 2009, p. 419) [nomeadamente] *a tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche [...], a avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos [...], o contestar discursos dominantes [...], ampliar as áreas abertas à política, que são repolitizadas como temas legítimos para diálogo e contestação política inclusivos: a imagem da criança, a qualidade de vida que queremos para nossos filhos; o que a educação pode e deveria ser; o gênero na creche e em casa* (idem, p. 425).

Sublinhamos ainda a necessidade de se pensar a forma como estamos a formar os educadores de infância, pois os planos de estudo da atual formação inicial não

favorecem o contexto de trabalho em creche, privilegiam os conhecimentos relativos ao desenvolvimento e às práticas pedagógicas focadas na educação pré-escolar. O próprio diploma que regulamenta o Perfil Geral do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, traduz a ideia de que a formação do educador privilegia o trabalho com crianças com idades superiores a 3 anos.

Propomos a profissionalização e especialização para o atendimento em creche, para que aconteça uma real intencionalidade educativa em todos os contextos, nomeadamente nos berçários; para que se reconheçam e respeitem as especificidades dos primeiros anos de vida, uma vez que *é nestes primeiros anos que as fundações para as aprendizagens posteriores têm lugar* (Zero to Three, 1992, cit. por Portugal, 2008, p. 62); para que se perspetive a educação no sentido mais amplo de educação e cuidados, *que engloba aprendizagem, cuidado e formação* (Moos, 2009, p. 418), ou seja, ir para além do binómio educação-cuidado (Tomás, 2017), através da construção de práticas efetivas que viabilizem a ação interventiva das crianças e o reconhecimento social da mesma.

1.2. O contributo das neurociências nos processos educativos

Como uma janela, o aparato neurofisiológico se abre à espera do que possa entrar, mas aquilo que entra depende daquele que se sente convocado a fazer dessa fenda o lugar de um encontro.

(Mariotto, 2009, p. 55)

O bebé, ao nascer, apresenta-se totalmente indefeso, sem grandes possibilidades de sobrevivência, pelo que necessita de um adulto para o atender e alimentar, para enfrentar o mundo, isto é, que lhe propicie os cuidados básicos e que o encaminhe para o universo das trocas afetivas e para a aquisição de todas as suas capacidades motoras, cognitivas e sociais. Em suma, *para que se torne uma pessoa e possa falar em nome próprio. Portanto, muitas dessas experiências vividas nos primeiros anos dizem*

respeito às relações que são estabelecidas na vida dos bebês desde a mais tenra idade (Guimarães, R. 2011, p. 16).

Ao longo dos anos, os neurocientistas têm vindo a estudar a influência que as experiências e o ambiente têm na genética do ser humano, e atualmente, sabe-se que

o processo de maturação neurológica não é indiferente às experiências pelas quais o bebê passa; ambos exercem profunda influência e se inter-relacionam no seu desenvolvimento. Assim, não podemos dizer que este ocorre automaticamente, muito pelo contrário, é certo que o cérebro do bebê se desenvolve a partir da relação e da comunicação com outro ser humano (Albano, 2011, p. 33).

Sendo certo que à nascença a nossa “bagagem” genética já está definida, todos nós carregamos nas nossas costas uma “mochilinha” herdada e será o conteúdo dessa *mochilinha* que vai determinar as características físicas e étnicas. Não obstante, as experiências de vida têm uma importância vital para rentabilizar o potencial máximo dessa carga genética. Assim, se o bebê estiver inserido num ambiente que lhe proporciona experiências pobres em estímulos, isso poderá limitar o seu desenvolvimento (Shatz, 1997; Mariotto, 2009).

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança seja cada vez mais eficaz, é fundamental que a educação e a neurociência se aliem e, deste modo, mobilizem o conhecimento que nos é dado pelas investigações mais recentes para melhorar o quotidiano da intervenção educativa.

Nesse sentido, tal como Rato & Castro-Caldas (2010, p. 639) salientam,

os neurocientistas devem estar atentos ao despoletar de conceções erróneas e deve-se apostar cada vez mais na divulgação de literatura científica que faça a ligação entre as ciências do cérebro e a educação. É determinante clarificar que os programas pedagógicos baseados no cérebro que os professores podem, eventualmente, querer usar nas suas aulas não virão diretamente da pesquisa neurocientífica. Os educadores deverão trabalhar lado a lado com investigadores para desenvolverem e testarem várias hipóteses sobre o funcionamento dos mecanismos subjacentes à aprendizagem.

Nos últimos anos, o interesse acerca da compreensão do funcionamento do cérebro e o relacionamento entre os primeiros anos de aprendizagem, teve um crescimento muito

significativo. Um dos principais objetivos que subjaz às investigações sobre o cérebro é descobrir como construir uma arquitetura cerebral resistente e saudável para que a criança possa beneficiar de sólidos *alicerces* e *andaimes* para o seu crescimento e desenvolvimento (Neville, 2009; Portugal, 2008; UNICEF, 2008).

As Neurociências foram capazes de fornecer um novo entendimento sobre a arquitetura cerebral, destacando-se que, embora a aparência externa do cérebro do recém-nascido apresente semelhanças com a de um adulto, no nascimento ele ainda se encontra em formação e passará por modificações fundamentais até à sua maturação (Cosenza & Guerra, 2011).

O cérebro do recém-nascido tem aproximadamente 100 bilhões de células formadas, ou seja, quase todas as células neuronais e gliais (estrutura de sustentação neuronal) que ele terá na idade adulta. Contudo, as conexões entre os neurónios não estão lá todas desde o início, terão de ser estabelecidas e estabilizadas. Há necessidade de se ligarem umas às outras, formar redes para desempenharem os papéis específicos de funcionamento cerebral (inteligência). A conexão entre todas as células (sinapses) é imediata, podendo cada célula conectar-se com 10.000 outras (Mariotto, 2009; Shatz, 1997).

Shatz (1997) compara o desenvolvimento do cérebro à instalação de uma rede telefónica, em que cada célula nervosa (neurónio) representa um telefone que comunica com outras células por sinais eletroquímicos transmitidos por axónios.

Atualmente, com os contributos das neurociências, tem-se conhecimento que uma substancial parcela do desenvolvimento cerebral ocorre no período entre a concepção do bebé e o seu primeiro ano de vida. Surgiu uma nova compreensão de como atuam os estímulos sobre as experiências vivenciadas pela criança antes dos 3 anos, bem como sobre a forma como estes influenciam os circuitos das redes neuronais do cérebro em crescimento (Bartoszeck, A. & Bartoszeck, F. 2012).

Aos três anos de idade, a criança já terá um quatrilhão de ligações dessas células. A partir dos 11 anos de idade regista-se um decréscimo na produção de sinapses e vias neurais, embora para certas funções se estenda ao longo da vida. Ainda que se verifique

a formação de múltiplos circuitos, muitas conexões começam a desfazer-se. Somente permanecem as sinapses mais usadas repetidamente nos primeiros anos, fortalecem-se e carregam informações de forma mais eficiente e organizam-se para as aprendizagens mais complexas; as que não forem utilizadas, gradualmente enfraquecem e desaparecem, dá-se o fenómeno conhecido como *poda sináptica* (Cosenza & Guerra, 2011). Poderá ocorrer uma *poda* excessiva *quando a criança é privada de interações sensíveis e adequadamente estimulantes nos primeiros anos* (Portugal, 2008, p. 38).

Constata-se, assim, que há dois fatores determinantes na formação das conexões - o genético, em que os genes dos progenitores determinam parte da estrutura cerebral e o ambiental, sendo que os estímulos que o bebé recebe determinam a emissão de axónios e a formação ou não de conexões.

Neste sentido, a arquitetura cerebral e o processo de formação de capacidades são influenciados pela interação entre a genética e a experiência individual, portanto, entre o organismo e o indivíduo que o acolhe. De igual modo, as conquistas posteriores são construídas sobre alicerces anteriormente estabelecidos (Heckmann, 2006), isto é,

o processo de desenvolvimento dos circuitos neuronais ocorre gradualmente sobre aqueles já estabelecidos, daí a importância da formação dos circuitos fundamentais nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento futuro (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014, p. 4).

O cérebro, em consequência da resposta sistemática à experiência e aos estímulos aos quais está exposto, após o período de desenvolvimento inicial ainda se pode modificar. Essa característica é designada por plasticidade cerebral, que consiste na *capacidade de constante remodelação, não só da função mas de sua estrutura, influenciada pela experiência e que se estende ao longo da vida* (Singer, W. 1995, cit. por Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014, p. 4).

Nesta linha de pensamento, tornar-se uma pessoa acontece a partir da interação do bebé com os cuidadores (família e profissionais) e através de um complexo processo de desenvolvimento. Contudo, não podemos ficar à espera que tudo aconteça de forma automática. Muitos cientistas têm a convicção de que a maturação neurológica se dá por

etapas e que existem períodos de maior sensibilidade, portanto mais propícios à aquisição e construção de certas aprendizagens. Alguns designam esses momentos por *períodos críticos*, que consistem em

estágios de desenvolvimento para funções específicas do cérebro. São tipo “janelas de oportunidade” nos primórdios da vida, quando o cérebro da criança está particularmente suscetível às entradas de estimulação sensorial, para o amadurecimento de sistemas neurais mais desenvolvidos. Cores, movimento, sons e afetividade são estímulos sensoriais básicos na primeira infância (1 aos 3 anos) (Bartoszeck, A. & Bartoszeck, F. 2012, p. 65).

Não obstante, estes mesmos autores aludem a que, atualmente, muitos investigadores acreditam que os *períodos críticos* são flexíveis. Designam-nos por *períodos “sensíveis”* pelo que passa o cérebro na sua capacidade de ser alterado e moldado pelas experiências ao longo da vida (Bartoszeck, A. & Bartoszeck, F. 2012).

Shonkoff (2011) alerta-nos para o facto de estes períodos sensíveis, para além de permitirem a construção de capacidades, poderem também consistir numa *grande janela de vulnerabilidade a potenciais efeitos nocivos do meio* (cit. por Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014, p. 5). Por conseguinte, será necessário que a criança esteja rodeada de adultos sensíveis, atentos e informados para tomarem decisões seguras e saber como melhor intervir junto dela e potenciar-lhe as máximas competências.

Jerusalinsky (2002) faz referência ao fator temporal como fundamental para se detetar, precocemente, perturbações no desenvolvimento do bebé. Mais uma vez se justifica a necessidade da existência de adultos com as características mencionadas anteriormente para poderem intervir atempadamente, uma vez que há maiores possibilidades de se contar com a plasticidade neuronal, que é própria dos primeiros tempos de vida do bebé e que pode favorecer a superação dos obstáculos com os quais este se pode deparar nesse período crucial.

Reforçamos a ideia de que as primeiras experiências da criança, diretamente mediadas pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente pelas interações da criança com os seus cuidadores, têm uma grande influência na construção dos múltiplos

circuitos cerebrais e *são cruciais para quase todos os aspetos da vida da criança* (UNICEF, 2008, p. 1). Toda a aquisição de competências mais complexas no futuro está dependente de circuitos mais fundamentais que surgem nos primeiros meses e anos de vida. *Isso é válido para as diferentes dimensões ligadas às funções cerebrais, sejam elas perceptuais, cognitivas ou emocionais* (Shonkoff, 2011, cit. por Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014, p. 5).

Todavia, teremos de ser cuidadosos, a fim de

não distorcer o processo educacional da criança visando a otimizar o aproveitamento do seu potencial cerebral... – A criança não é um cérebro. Mas uma pessoa que se faz inteligente pela capacidade de seu cérebro; – O cérebro é um órgão social (Leontiev). Portanto, não é fruto de laboratório, de controle técnico e asséptico. Seu desenvolvimento é resultado da interação sociocultural. (...); – O cérebro precisa do abraço para se desenvolver (Restrepo). O acolhimento, o afeto, o carinho do outro (...) são condições indispensáveis para o desenvolvimento da pessoa; – O conhecimento científico sobre o desenvolvimento do cérebro nos alerta para a oportunidade de uma educação infantil da pessoa-criança (Didonet, 2003a, p. 94).

Assim, será importante reter que é precisamente no nascimento do bebé que se inicia o desenvolvimento físico e motor. Os estímulos do meio onde ele está inserido, que são propiciados através dos cinco sentidos, requerem aprendizagem, identificação e classificação, o que acontece, de forma muito gradual, através da experimentação. As crianças experienciam e aprendem através dos relacionamentos socio afetivos e estes, por sua vez, influenciam todos os aspetos do desenvolvimento infantil. É a partir da interação com os adultos que o bebé constrói os seus ritmos da alimentação, do sono e desenvolve a linguagem e a capacidade de raciocínio (Guimarães, R. 2011).

Desta forma, consideramos que é de extrema importância que os profissionais de educação que cuidam da criança pequena tenham presente que *o tempo da primeira infância é um tempo fundamental no que diz respeito à maturação cerebral, ao desenvolvimento físico e à constituição psíquica da criança* (Guimarães, D. 2011, p. 17), para poderem desenvolver, com mais qualidade, o seu trabalho, fundamentar e melhorar a sua prática pedagógica, com reflexos no desempenho e na evolução das crianças. Podem intervir de forma mais efetiva nos processos de aprendizagem e

desenvolvimento, consciencializando-se de que esse conhecimento precisa de ser refletido antes de ser aplicado no quotidiano educativo.

A partir do breve levantamento dos aspetos inerentes ao desenvolvimento cerebral, podemos concluir que o cérebro humano tem o seu crescimento e desenvolvimento organizados a partir das experiências, principalmente durante os primeiros anos de idade, precisamente no período de maior plasticidade. *O cérebro desenvolvido precocemente é o que cresce de forma mais rápida e o que está mais preparado para a mudança. Essa oportunidade tem que ser aproveitada* (Jensen, 2002, p. 67).

Sublinhamos a especificidade do tempo quando se intervém com bebés e crianças pequenas, enfatizando o carácter decisivo da primeira infância para o seu desenvolvimento neurológico e psíquico (Jerusalinsky, 2002).

Um ambiente enriquecido em estímulos influencia o processo de maturação do cérebro, e este é um dado fundamental para aqueles que trabalham com crianças pequenas, pelo que é de extrema importância o planeamento de práticas de educação e cuidados desafiantes, securizantes e responsivas. É uma necessidade imperiosa cuidar do ambiente no qual essas crianças serão recebidas, quer do ponto de vista das características físicas do espaço, que deve constituir-se como propulsor de novas e significativas aprendizagens, quer no que respeita aos conhecimentos dos adultos que cuidarão das crianças nesse período, pois eles serão a sua principal fonte de estímulos e promotores das suas conquistas.

Encontramo-nos *no limiar de uma revolução: a aplicação ao ensino e à aprendizagem de novas e importantes descobertas sobre o cérebro* (Jensen, 2002, p. 11). Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para um avanço efetivo na educação, em busca de melhoria nas respostas educativas e resultados mais eficientes para a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade (Cosenza & Guerra (2011).

1.3. A importância da qualidade dos contextos educativos para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança

Numa perspetiva holística, ecológica do desenvolvimento, em que os contextos têm uma influência decisiva, pergunta-se se os nossos contextos educativos são favorecedores do desenvolvimento. Pergunta e responde: sim e não. O sim aponta para o progresso feito nos últimos anos. O não é uma chamada de atenção à qualidade.

(Alarcão, 2008, p. 27)

Um atendimento educativo de alta qualidade para as crianças dos zero aos três anos é aquele que respeita a criança e que garante as melhores condições desde o seu nascimento. É um direito da criança. Mas, como é evidente, é preciso que o atendimento efetivamente exista para todas as crianças e famílias que precisam dele. Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se afirmarem políticas com um caráter marcado pela exclusão social (Vasconcelos, et al, 2013; CNE, 2011). Há necessidade de assegurar uma garantia de igualdade de oportunidades, pois em vez de instituições de excelência para alguns privilegiados, precisamos de estabelecimentos (creches, amas e outras estruturas) de boa qualidade para todos.

Dados da investigação têm evidenciado os benefícios educativos associados a práticas pedagógicas de qualidade e os efeitos negativos ou neutros para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças quando os contextos não reúnem as características enquadradas em determinados critérios de qualidade, principalmente para as crianças de meios sociais desfavorecidos (Oliveira-Formosinho, 2012; CNE, 2010, 2011; Barros, 2007; Portugal, 1998).

Sinalizaram-se alguns elementos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com atendimento em creche, a saber: a idade da criança em que inicia a frequência; o número de horas de permanência na creche; o tipo de contexto e de profissionais e a sua qualidade (tamanho do grupo de crianças, interações entre crianças e adultos, qualificação dos profissionais) (OCDE, 2006, 2012).

As famílias necessitam de estruturas complementares promotoras de desenvolvimento, pelo que as creches devem ser pensadas como um ambiente de socialização, não que as substitua, mas que *suporte e andaime* (Vasconcelos, 2008), de modo a assegurar-se todas as condições educativas com qualidade e responsabilidade.

A exigência de garantir a universalidade do atendimento das crianças dos zero aos três anos de idade com uma componente educativa está bem evidente na Recomendação nº 3/2011, publicada pelo CNE, cuja relatora foi Teresa Vasconcelos.

Sublinha-se que o direito à creche é

Um direito a ser reconhecido, não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças, sobretudo as mais desfavorecidas e que são as que, num estado que afirme princípios de equidade, mais devem beneficiar de estruturas de superior qualidade (CNE, 2011, p. 3).

Assim, de acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças, considera-se fundamental que fique reconhecido:

O direito à palavra, à escuta e à participação efetiva. Precisamos de encontrar formas flexíveis e inovadoras para que este direito seja posto em prática, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente (Vasconcelos et al, 2013, p. 9).

Nas últimas décadas, muitas abordagens foram feitas ao estatuto da criança e à sua educação em creche; no entanto, continuamos a não ver consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁹, a educação das crianças até aos três anos¹⁰, pelo que se

⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

¹⁰ No relatório do CNE (2003), coordenado por Teresa Vasconcelos, afirma-se que houve um “erro político” na última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, em se não ter reconhecido e consagrado na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3. Este facto tem criado distorções graves no processo de expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos, gerando situações aberrantes, nomeadamente em IPSS, em que educadores de infância, na mesma instituição, recebem salários diferentes conforme exercem com o grupo etário dos zero aos três anos ou com o grupo dos 3 aos 6 anos, e obrigando os profissionais que exercem em creche, por razões justificadas, a preferirem exercer em jardim de infância (Vasconcelos et al, 2003, p. 240). Salienta-se que nas últimas revisões da Lei, o “erro político” não foi corrigido.

torna *prioridade das prioridades a alteração da Lei [...] de modo a garantir uma articulação de tutelas (nomeadamente Ministérios da Educação e Solidariedade Social, não esquecendo a Saúde)* (Vasconcelos, no prelo), e se *ultrapasse a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas* (Alarcão, 2008, p. 217).

Acresce o facto de os resultados da investigação demonstrarem que os sistemas integrados estão geralmente associados a uma maior qualidade no que respeita ao profissionalismo das equipas, currículo, coerência das políticas de acesso e financiamento (Folque et al, 2016).

Constata-se a existência de um *fosso* entre os discursos políticos e profissionais e as práticas educativas, pelo que se considera que *muitas das mudanças defendidas e legisladas têm-se desarticulado, recorrentemente pela pressão das culturas organizacionais e dos profissionais existentes* (Alarcão, 2008, p. 219).

Nesta perspetiva, só atuando de forma integrada e não fragmentada, se conseguirá a garantia de elevar a qualidade de respostas educativas a todas as crianças (OCDE, 2000; Vasconcelos et al, 2003; Bairrão, 2005) e valorizá-las como sujeitos, bem como o reconhecimento dos profissionais enquanto facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem. Acreditamos que esta articulação promoverá, certamente, a angariação de contributos indispensáveis para uma ressignificação das práticas pedagógicas com crianças dos zero aos três anos, pautadas pelo seu respeito e participação.

Importa reforçar a importância de envolver os principais atores do processo educativo, nomeadamente famílias, profissionais, políticos, associações profissionais e instituições de formação de educadores/professores na melhoria da qualidade da educação das nossas crianças e, por conseguinte da sua qualidade de vida (Folque et al, 2016; Alarcão, 2008; Aguiar, Bairrão & Barros, 2002; Bairrão, 1998).

Apesar de nos últimos tempos se terem feitos alguns progressos no investimento da educação e cuidados dos zero aos três anos, *ao nível da conceção, organização e*

expansão da rede de oferta (...) ainda não está garantido o direito à educação pública e gratuita às crianças pequenas (0-3 anos) (Folque et al, 2016).

Reconhece-se a necessidade de dar novos passos, o que implica encontrar e enfrentar caminhos para superar as desigualdades no acesso a contextos que respeitem os direitos básicos das crianças e das suas famílias, seja qual for a sua origem ou condição social. Só dessa forma estaremos preparados para assumir o verdadeiro desafio da educação de infância – o desafio da qualidade (Zabalza, 1998).

O acesso a uma educação de alta qualidade por todas as crianças é a chave para atenuar a pobreza e as desigualdades, bem como para capacitar os cidadãos para conseguirem um modo de vida mais saudável, sustentável e pacífico (ONU, 2016).

Consideramos que o desafio proposto por Zabalza (1998) se aplica ao nosso país, na medida em que a qualidade das respostas educativas para esta faixa etária apresenta níveis mínimos ou inadequados, como demonstrado através de vários estudos (Barros & Aguiar, 2010; Pessanha, 2008; Aguiar, Bairrão & Barros, 2002). O primeiro estudo, realizado por Aguiar, Bairrão & Barros (2002) em creches da área metropolitana do Porto indicou que das 30 salas de creche estudadas, 83% apresentavam uma qualidade considerada inadequada, e que somente 17% das salas revelaram uma qualidade mínima sem que se verificassem salas com boa qualidade. Após oito anos, foi realizado novo estudo por Barros & Aguiar (2010), precisamente na mesma área geográfica, e os resultados foram muito semelhantes aos do estudo anterior: das 160 salas pesquisadas, 61% apresentavam qualidade inadequada e somente 39% das salas indicavam uma qualidade mínima, permanecendo a inexistência de salas com boa qualidade.

Face aos resultados, consideramos, tal como Folque (2012), que é absolutamente necessário analisar o conceito de qualidade, para que se consiga o seu reconhecimento, implementação, desenvolvimento e acessibilidade a todos os atores educativos.

O conceito de Qualidade

A qualidade da educação, nos últimos tempos, tem sido uma prioridade na agenda de políticas educativas dos países ocidentais (OCDE, 2006), pelo que muito se tem investido no desenvolvimento de vários estudos com a finalidade de apoiar e garantir práticas pedagógicas de qualidade (NAEYC, 1998, 2009).

Neste sentido, a discussão sobre a qualidade da educação de infância a nível nacional e internacional, por diferentes investigadores, tem adquirido maior destaque nas duas últimas décadas (Folque, 2012; Sheridan, 2011; Barros & Aguiar, 2010; Bertram & Pascal, 2009; Pessanha, 2008; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Dahlberg, Moss & Pence, 2003; Aguiar, Bairrão & Barros, 2002; Moss, 2002; Katz, 1998; Zabalza, 1998; Moss & Pence, 1994, entre outros investigadores).

O conceito de qualidade pode ser abordado

enquanto conceito analítico e descritivo, ou por outro lado como conceito avaliativo. O primeiro utiliza a qualidade para descrever e compreender a essência ou a natureza de algo. O segundo procura avaliar o nível de desempenho de um determinado serviço, ou seja, até que ponto ele atinge os objetivos a que se propõe (Folque et al, 2016, p. 32).

Definir os elementos que o caracterizam torna-se uma tarefa complexa, uma vez que está em causa a subjetividade e a partilha de diferentes perceções que são considerados aspetos cruciais e diferenciadores na discussão da qualidade em educação de infância (Bertram & Pascal, 2009).

O conceito de qualidade remete para inúmeras interpretações ao nível filosófico, económico e cultural. É baseado em valores, é dinâmico, polissémico e está claramente relacionado com as perceções individuais, variando em função do tempo e do espaço, ou seja, permeado por influências sociais, culturais, políticas e morais (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Corroborando esta perspetiva, a UNESCO (2008), no documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” refere que se trata de um

conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidente entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dominantes e mutantes, razão porque a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos (p. 29).

Estamos, assim, na presença de um conceito cuja operacionalização está dependente de múltiplas perspectivas, dependendo de quem o concebe e a quem se destina, englobando fatores relacionados com a criança, a família e o meio onde a estrutura educativa está inserida.

Nesta perspectiva, Bairrão (1998) refere que apesar do conceito de qualidade ser relativo e dinâmico, verifica-se uma tendência na Europa, Estados Unidos e outros países industrializados, em relacionar a qualidade com as características físicas e sociais dos contextos, características dos profissionais, currículo, políticas educativas, entre outros.

Dahlberg, Moss & Pence (2003), por seu turno, consideram que a compreensão da qualidade em contextos para a primeira infância, social ou culturalmente específica é incompatível com uma definição de qualidade de forma objetiva, normativa e universal. Assim, concebem a qualidade como uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão partilhada com todos os participantes. Esta concepção revela que os padrões de qualidade são definidos de forma coletiva, envolvendo os diversos atores e, acima de tudo, a própria intervenção educativa.

A Avaliação da Qualidade dos Contextos

A avaliação da qualidade dos contextos educativos tem sido muito discutida, pensada e divulgada por diferentes investigadores. Assumiram diferentes perspectivas e diferentes

direções. Apesar das múltiplas perspectivas, diversos autores têm procurado enquadrar conceitualmente um conjunto de critérios que possam ser aceites como indicadores de qualidade.

No estudo desenvolvido por Barros (2007), é feita referência aos trabalhos realizados por Thelma Harms (1994), onde se sinalizam vários aspetos que deverão ser considerados aquando da avaliação da qualidade dos contextos, nomeadamente a salubridade e segurança; as interações entre adulto-criança; o currículo e os profissionais (qualificação e formação, rácio adulto-criança adequado, entre outros).

Katz (1998), defende uma abordagem sobre a qualidade nos contextos educativos sob diferentes perspectivas: perspectiva dos adultos, pais e responsáveis pela estrutura educativa (orientada de cima para baixo); perspectiva da criança, com base nas experiências vivenciadas (orientada de baixo para cima); perspectiva e experiência das famílias (orientada de fora para dentro); perspectiva dos profissionais que desempenham funções no contexto, englobando as relações entre profissionais, entre famílias e profissionais e entre profissionais e a entidade responsável pela tutela (orientada de dentro para fora), e a perspectiva da comunidade local e sociedade em geral (orientação externa). A autora advoga que não é condição necessária a concordância nas diferentes perspectivas, pelo que existe a possibilidade de determinado programa educativo não satisfazer todos os critérios de qualidade.

Esta abordagem é bastante completa, na medida em que apresenta diferentes possibilidades de avaliação dos contextos, de acordo com o *posicionamento* do avaliador. Não obstante, foi pensada para ser aplicada ao contexto de educação pré-escolar, pelo que a *perspetiva orientada de baixo para cima*, que corresponde à visão da criança, dificilmente se aplica em contexto de creche, atendendo à tenra idade da criança (Bairrão, 1998).

Vários investigadores (Bairrão 1998; Barros, 2007; Howes & Hamilton, 2002; Tietze, 1986) referem que a avaliação da qualidade deverá conceptualizar-se sob duas grandes dimensões: a qualidade de processo e a qualidade estrutural. A qualidade de processo refere-se às relações e interações pessoais e ao envolvimento dos profissionais

(formação e satisfação profissional). A qualidade estrutural refere-se à organização do ambiente educativo (por exemplo: organização do espaço físico, equipamento e recursos)

As duas dimensões estão intimamente ligadas, pelo que nunca se deve proceder à sua avaliação de forma isolada, uma vez que tendem a estar correlacionadas (Bairrão, 1998; Barros, 2007).

Pessanha et al, (2009), com base nos estudos realizados por Vandell & Wolfe (2000) e por Raspa et al, (2001), sublinham que os contextos educativos que apresentam elevada qualidade estrutural tendem a apresentar, também, uma elevada qualidade processual.

A organização norte-americana National Association for the Education of Young Children (NAEYC), ao longo dos anos, tem vindo a desenvolver várias ações para definir práticas de atendimento com qualidade para as crianças dos zero aos três anos.

Defende que um programa de qualidade é aquele que consegue garantir um ambiente seguro e educativo, impulsionador do desenvolvimento global das crianças, tendo em conta as necessidades e interesses das suas famílias (NAEYC, 1998).

A proposta da NAYEC – *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment* – apresenta padrões de qualidade para os seguintes aspetos: relações existentes no interior das instituições; currículo; avaliação do desenvolvimento da criança; saúde; professores; famílias; relações com a comunidade; ambiente físico; liderança e gestão. Recomenda ainda, com base num trabalho em articulação com a National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE), indicadores para que os profissionais, as famílias, as autoridades e a comunidade em geral para que possam analisar a efetividade do currículo e a avaliação das crianças (NAYEC; NAECS/SDE, 2009).

De acordo com a identificação dos indicadores, a NAYEC definiu um conjunto de princípios que subjazem a uma proposta de atendimento de qualidade às crianças de zero aos três anos, a saber: (1) todos os domínios de desenvolvimento das crianças

(físico, social, emocional e cognitivo) são importantes e estão interrelacionados; (2) o desenvolvimento ocorre de forma sequencial e relativamente ordenada; (3) verifica-se variabilidade no desenvolvimento e aprendizagem nas crianças; (4) as experiências precoces, positivas ou negativas, têm efeitos na forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, existindo períodos fundamentais para as promover; (5) o desenvolvimento é realizado de forma previsível, no sentido de uma maior complexificação, organização e internalização; (6) os contextos sociais e culturais têm influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; (7) as crianças são aprendizes ativos, na medida em que constroem a sua compreensão sobre o mundo através das suas experiências físicas e sociais; (8) o desenvolvimento e a aprendizagem resultam da interação da maturação biológica e do ambiente em que as crianças vivem; (9) o jogo assume um papel importante para o desenvolvimento das crianças; (10) o desenvolvimento evolui quando as crianças têm possibilidades para praticar as competências adquiridas, bem como quando é confrontada com experiências que apresentam um desafio acima do seu nível de competência; (11) as crianças aprendem de diferentes formas, e apresentam diferentes formas de comunicar o que conhecem; (12) as crianças aprendem e desenvolvem-se melhor em contextos seguros e onde são valorizadas (NAEYC, 2009).

Apresentamos, de forma sumária, os aspetos fundamentais recomendados pela NAYEC (2009) para as práticas pedagógicas de qualidade: a) respeitar as fases de desenvolvimento da criança e atuar na sua Zona de Desenvolvimento Próximo¹¹ (ZDP); b) respeitar a individualidade de cada criança, ou seja, intervir de acordo com as suas necessidades, interesses e motivações; c) respeitar os contextos sociais e culturais de cada criança/família; d) procurar que a intervenção educativa seja baseada no conhecimento científico sobre desenvolvimento e aprendizagem (práticas baseadas na evidência e não em suposições).

Esta abordagem não tem reunido consenso junto de vários investigadores, pois questionam a exclusividade da base desenvolvimental, nomeadamente Spodek (1991,

¹¹ De acordo com Vygotsky (1978) a zona de desenvolvimento próximo (ZDP) *É a distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem* (cit. Vasconcelos, 1997, p. 35).

cit. por Coelho 2004), que refere que a dimensão de um programa não deverá limitar-se à dimensão desenvolvimental, deverá conter também a dimensão cultural e a dimensão do conhecimento.

Na segunda edição do documento é reconhecido por alguns autores que nas *Práticas Desenvolvementalmente Adequadas* é dado ênfase ao desenvolvimento dinâmico da criança em função de diferentes contextos (familiar, social e cultural), incorporando, assim, a dimensão cultural (Edwards, 2001, Beecher & Makin, 2002, cit. por Coelho, 2004). Porém, outros consideram que os pressupostos básicos não estão explícitos, nem articulados (Hatch et al, 2002; Bekman, 2002, cit. por Coelho, 2004).

Consideramos importante referir ainda a perspetiva de avaliação de Bagnato & Neisworth (2004), que nos remete para uma perspetiva de *avaliação autêntica*, isto é, defendem que a avaliação se deve realizar, de forma contínua, nos contextos naturais da criança e por profissionais significativos, em colaboração com as famílias. Salienta-se um aspeto bastante diferenciador, que se prende com a avaliação do currículo, que permite traçar um perfil de potencialidades e fragilidades da criança e da evolução do seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo.

Para avaliar a qualidade dos contextos de creche em Portugal, foram adaptados e concebidos alguns instrumentos:

- *Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS*, da autoria de Harms et al, (2006), que surgiu a partir dos critérios sinalizados por Harms & Clifford (1993). A escala foi desenvolvida para aplicação da avaliação da qualidade geral dos contextos para frequência de crianças com menos de 30 meses de idade;
- *Baby Effective Early Learning - BEEL*, desenvolvido por Bertram & Pascal (2006), valoriza a opinião dos profissionais, famílias e crianças. Destaca dez dimensões para avaliar um programa de boa qualidade - Finalidades e objetivos; Cuidados, experiências de aprendizagem e desenvolvimento; Estratégias de cuidados e aprendizagem; Planeamento, avaliação e registo; Pessoal; Relações e interações; Inclusão e igualdade de oportunidades; Participação da família e comunidade; Espaço Educativo; Monitorização e avaliação;

- o referencial normativo *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – MAQRS*, desenvolvido pelo Instituto da Segurança Social (ISS, 2005a), foi concebido para avaliar a qualidade dos serviços prestados na creche e diferenciar positivamente as respostas sociais e apoiar o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da qualidade (SGQ). O Modelo articula com os Manuais de Processos-Chave e os Questionários de Avaliação da Satisfação de Clientes, Colaboradores e Parceiros para cada uma das respostas sociais. É um Modelo com maior incidência na dimensão estrutural, uma vez que as interações entre crianças e entre crianças e adultos, bem como a abordagem das práticas pedagógicas desenvolvimentalmente adequadas, realiza-se de forma superficial (Pimentel, 2010). No capítulo dois voltaremos a abordar este referencial e explicitaremos, de forma mais aprofundada, o seu conteúdo.

Aspetos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade nos contextos educativos de creche

Atualmente, a forma como a qualidade na educação de infância é entendida e defendida reúne consenso entre os investigadores, sendo unanimemente aceite a grande influência que os contextos sociais e culturais exercem no comportamento, pensamento e adaptação das crianças e nas relações sociais que estabelecem (Woodhead, 2006).

Este autor sugere uma alteração na designação *Práticas Desenvolvimentalmente Adequadas*, propondo a substituição do termo *desenvolvimentalmente* por *contextualmente*, para que se torne mais fácil a concetualização de práticas adequadas em consonância com a complexidade de relações e influências que ocorrem no meio envolvente das crianças (Woodhead, 2006).

Os contributos das pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Sociais muito têm contribuído para pensarmos o atendimento em creche como lugares de encontros, de relações, de afetos, de criatividade, de participação. Têm-nos induzido a pensar a qualidade do atendimento em termos de coeducação, de aprendizagem e colaboração mútua entre todos os participantes, *numa orientação política, educacional e pedagógica pelos direitos das crianças* (Martins Filho & Delgado, 2016a, p. 10).

Requer, assim, que pensemos nas crianças pequenas como pessoas com um elevado nível de protagonismo, como pessoas participativas, ativas, competentes, produtoras de culturas, autores das suas próprias histórias e romper com a forma de pensar e organizar a creche ancorada em lógicas políticas, pedagógicas e culturais adultocêntricas, que colocam a criança numa posição de incompetência, subordinação e subalternidade.

Requer que se caminhe para além da ideia de que, quanto menor é a criança, maior é a sua condição de *recipiente vazio, esperando para ser preenchido com conhecimento e identidade* (Moss, 2002, p. 239).

Requer uma rutura com as pedagogias transmissivas e a valorização de *pedagogias explícitas de raiz participativa* (Araújo, 2015, 2017), o que implica alterações profundas nas conceções *do lugar da corporeidade, da temporalidade, dos materiais, das emoções e da linguagem nos processos de aprendizagem dos bebés e crianças* (Vargas, 2016, p. 113).

Requer *combater visões pré-determinadas e universais de criança e infância que se traduzem na standardização das práticas educativas, mesmo que os discursos sejam contrários* (Tomás, 2017, p. 16).

Nesta linha de pensamento, com base em alguns autores, passamos a elencar, de forma sumária, pois o tema será retomado no capítulo dois, algumas dimensões fundamentais, que se poderão reconhecer enquanto aspetos definidores da qualidade dos contextos educativos de creche:

- qualificar os profissionais, de forma contínua e contextualizada, no âmbito das pedagogias da infância e na aprendizagem das interações (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2007), para elevar o seu nível de empenhamento (Bertram & Pascal, 2009) e para que se responsabilizem e comprometam na promoção de experiências significativas para as crianças e suas famílias;
- planear toda a ação educativa intencionalmente orientada para viver intensamente a infância, priorizando o desenvolvimento das *qualidades humanas* das crianças, ancorada na perspetiva histórico-cultural (Mello, 2014);

- contrariar práticas pedagógicas de homogeneização das crianças, e ultrapassar uma postura profissional que considera o desenvolvimento da criança de forma predeterminada, imutável e universal;
- respeitar a subjetividade e singularidade de cada criança e encará-la como uma pessoa com a sua identidade, isto é, com as suas características, as suas necessidades, os seus interesses, as suas expectativas, as suas motivações;
- contemplar a estabilidade e a regularidade na construção dos espaços educativos, de forma a proporcionar *ambientes seguros, confortáveis e estimulantes* (Araújo, 2015, 2017);
- procurar que a *centralidade das interações* (Araújo, 2015, 2017) seja uma preocupação permanente no planeamento do quotidiano da intervenção, requerendo uma *pedagogia do encontro* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003) e de parceria com as famílias e com a comunidade envolvente;
- dar visibilidade à infância e deixar de ver as crianças como sujeitos em formação e desenvolvimento, como futuros adultos competentes e passar a reconhecê-las como atores sociais participantes da vida quotidiana no momento presente;
- perspetivar o trabalho docente focado num *saber/conhecimento* “das” crianças e não “sobre” as crianças pois, como nos afirmava António Nóvoa, já em 1999, *a educação está calcada em pensamento que se projeta num excesso de futuro como forma de justificar um deficit de presente* (p. 34);
- assumir uma conceitualização de aprendizagem, como um processo holístico, onde *influem aspetos de natureza afetiva, relacional, interpessoal e cognitiva* (Marchão, 2010, p. 188), com uma perspetiva de *aprender juntos*, crianças, educadores, famílias e organizações, num processo de co-construção, que integra os *direitos de ensinar* e os *direitos de aprender* de todos os envolvidos no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Para finalizar, realço a proposta de Alonso (2008), apresentada no Seminário “A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos”, promovido pelo CNE, que faz referência a um projeto comum para a faixa etária dos 0 aos 12 anos de idade. É uma proposta que vai em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação que

progressivamente se vai formalizando e diferenciando no percurso de escolarização, mas que partilha uma visão comum da infância e das suas necessidades, através da oferta de

experiências educativas ricas, variadas e desafiantes, na interação com os diferentes campos da cultura/conhecimento e da formação humana (p. 330).

A autora faz referência a um *projeto global e coerente*, propondo que os contextos sejam pensados de forma *holística, articulada e sustentável*, com base num *Referencial Integrado de Educação de Infância*, sustentado em *perspetivas sócio construtivistas, ecológicas e democráticas*. Apresenta em traços gerais, algumas linhas fundamentais para o referencial, a saber: *orientação da intervenção educativa para a promoção da reconstrução significativa do saber e da experiência*, valorizando-se o *aprender a aprender*, assumindo os profissionais um papel *ativo de mediadores críticos e reflexivos*; valorização dos contextos educativos como lugares definidos pela *singularidade e complexidade de interações, pela pluralidade e diversidade de culturas e necessidades e pela imprevisibilidade dos processos*; acolhimento dos *direitos humanos*, assumindo-os como *conteúdo transversal do currículo* (p. 334-335).

Propõe, ainda, a articulação destas linhas gerais com quatro dimensões fundamentais, funcionando de forma

sistémica e relacional: a) as crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a diversidade e riqueza de saberes, de redes e de oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação e d) a escola, o currículo e as formas de organização do trabalho pedagógico/didático (Alonso, 2008, p. 335).

Consideramos que o projeto proposto por Alonso reúne, de forma integrada e abrangente, os aspetos fundamentais para ser possível promover o duplo protagonismo essencial para a qualidade nos contextos de educação e, em particular, nos contextos de educação de infância - o protagonismo dos profissionais como criadores de situações e ambientes que favorecem a experimentação, a movimentação e a comunicação da criança e o protagonismo da criança, necessário à sua aprendizagem e desenvolvimento global (Mello, 2014), de forma a ser contemplada como um ser humano na sua plenitude.

Capítulo 2 - *O contexto de creche em Portugal*

Uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento.

(Goldschmied & Jackson, 2008, pag. 13)

A história da educação de infância em Portugal não se resume a sucessões lineares de factos, está intrinsecamente relacionada com os contextos sociais, políticos, económicos e históricos. Desta forma, a oferta e a procura dos serviços para a infância têm estado diretamente relacionadas com as mudanças que vão ocorrendo na sociedade (Bairrão et al, 1995), encontrando-se, assim, permeadas pelos princípios e valores culturais vigentes.

Neste sentido, consideramos que para compreender os contextos e todos os seus atores sociais e construir novos caminhos para a educação das crianças dos zero aos três anos, será necessário rever o passado sem nos fecharmos nele.

O referencial normativo tem-se pautado por uma conceção associada à perspetiva assistencialista, enfatizando-se, essencialmente, respostas às necessidades de apoio social da família, registando-se a ausência de objetivos claros do ponto de vista da ação a desenvolver, quer com as crianças, quer com as famílias.

Por acreditarmos que as creches são contextos educativos por excelência e que nos primeiros anos o desenvolvimento das crianças pequenas é intenso, torna-se cada vez mais urgente que essa intervenção seja cuidadosamente planeada e refletida com a participação de todos - crianças, equipas educativas, famílias e comunidade -, nas suas diferentes dimensões, com vista ao seu bem-estar, desenvolvimento global e garantia dos seus direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança¹². Tal só será possível se nos ancorarmos nos diálogos, na escuta, nos *relacionamentos*, [que consistem na] *base da pedagogia, a comunicação é vista como a chave para a aprendizagem das*

¹² Aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada em Portugal pela Assembleia da República, em setembro de 1990.

crianças (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 83) e estabelecermos *um canal de encontro e diálogo entre cidadãos* (Moss, 2009, pág 8).

Nesse sentido, cabe ao educador atribuir intencionalidade à ação, adotando uma abordagem holística às necessidades das crianças e suas famílias, reconhecer a amplitude e interconexão dessas necessidades e a importância de atendê-las de forma flexível e multifuncional, através de um trabalho integrado e de parceria.

Teremos de nos encaminhar para uma perspectiva de atendimento que unifique cuidado e educação, um sistema integrado, coerente, democrático e verdadeiramente humano (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Encaminhamo-nos para além da dicotomia entre cuidar e educar e legitimar um atendimento de forma *a ultrapassar concepções centradas na organização de “serviços” para uma concepção centrada na organização de “espaços” ou “fóruns” destinados à infância* (Tomás, 2017, p. 17).

Apresentamos quatro perspectivas pedagógicas com raízes socio construtivistas (High/Scope, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação), no sentido de funcionarem como *guia da ação pedagógica profundamente implicado na forma como se organiza o ambiente educativo, se planifica, se realiza e divulga, se considera a ação e o papel das crianças e dos/as adultos/as nos contextos socioeducativos como a creche* (Tomás, 2017, p. 16). Sublinha-se a exigência, por parte das equipas educativas, *de uma intervenção pedagógica problematizada, social e culturalmente [...] de acordo com as especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais* (idem, 2017, p. 16-17).

Passamos de seguida a abordar todas estas ideias de uma forma mais alargada, para que possamos recordar os caminhos percorridos e perspetivar novos *caminhos* para a infância,

para que ela seja entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social, um espaço político – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 70).

2.1. Um percurso entre uma perspectiva assistencialista e educacional

2.1.1. Recuperar a memória

Em Portugal, as primeiras ações para a infância, remontam a meados do século XV, com a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor, com o objetivo de protegerem as crianças desfavorecidas, assumindo uma visão marcadamente assistencialista (Vasconcelos 2005; Bairrão & Vasconcelos, 1997).

A palavra “*creche*”, surge pela primeira vez em França, no século XVIII, com o significado de “*manjedoura*”, denominação atribuída aos espaços para acolher as crianças desprotegidas (doentes, órfãs, pobres, abandonadas) (Gomes, 1986).

Nos finais do século XVIII e durante o século XIX, em Portugal, foram criadas as Casas Pia e, mais tarde, as Casas da Roda e, de forma gradual, foi-se passando de um apoio somente com caráter de caridade para um dever público (Vasconcelos, 2005).

As primeiras instituições destinadas a crianças com menos de seis anos, surgiram no início do século XIX, durante a Monarquia, em 1834. Tinham iniciativa privada e destinavam-se a crianças de classes sociais desfavorecidas (Bairrão et al, 1990).

Fruto das necessidades criadas pela Revolução Industrial e a consequente saída de casa de um número avultado de mulheres para trabalharem fora do lar, em 1890, como resultado da Conferência de Berlim, todas as fábricas com mais de 50 trabalhadoras foram obrigadas a criar creches, no sentido de garantirem condições básicas de higiene e saúde para os filhos das mulheres que aí trabalhavam (Cardona, 1997). Este facto é considerado um dos marcos importante para o desenvolvimento de estruturas destinadas a crianças com menos de três anos de idade. Para regulamentar a sua organização e funcionamento foi criada legislação, nomeadamente os Decretos-Lei de 10 de fevereiro de 1890 e de 14 de abril de 1891 (Vasconcelos et al, 2003; Cardona, 1997).

Passamos, assim, a evidenciar alguns momentos históricos, com a explicitação de alguma documentação editada que consideramos importante para o conhecimento do campo de estudo da presente investigação.

- **1910 a 1960**

Em 1910, ano da Implementação da República, registou-se uma renovação da política educativa que determinou a reforma do sistema educativo. Essa reforma assentava no princípio da igualdade entre cidadãos e no direito à escolaridade, abrangendo também o sector da educação de infância. O Estado responsabilizava-se pela criação de instituições públicas destinadas às crianças mais pequenas, alargando as funções para além do carácter social e assistencial, tão marcante na época, às funções educativas.

Contudo, com a instalação do Estado Novo, houve um retrocesso e as instituições passaram a assumir um papel meramente assistencial. A este respeito Cardona (1997), refere que

na sequência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento e o início de uma evolução heterogénea e desordenada, cujas consequências ainda hoje sentimos (p. 56).

Em 1930, regista-se uma alteração na designação das Escolas Normais, que passaram a ser denominadas por Escolas do Magistério Primário e a duração dos cursos foi abreviada (Cardona, 2008).

Em 1936, após a constituição do Estado Novo, começa a ser defendida a ideia de que a educação destinada às crianças sem idade para integrar o então designado Ensino Primário, devia ser assumida pela família. Por conseguinte, logo no ano seguinte, 1937, a Educação de Infância deixou de ser um serviço oficial do ME (Gomes, 1986) e, começa a ser promovido o seu incremento nas IPSS, com o apoio de outros Ministérios, vocacionados para a cooperação e assistência às famílias. Foi posto termo à obrigatoriedade das fábricas criarem creches para os filhos das trabalhadoras (Cardona, 1997).

Em 1939, foi criada a Escola Normal Social para formar assistentes de serviço social e foi dada possibilidade a estas profissionais para trabalharem em instituições de educação de infância (Cardona, 2008). Ainda neste ano, a Fundação Bissaia Barreto, em Coimbra, forma as “Visitadoras de Infância”.

Em 1940 foi criada nova legislação, nomeadamente a obrigatoriedade de existência de creches nas fábricas para os filhos das mulheres trabalhadoras e aumentou o número de instituições com fins assistenciais e de carácter privado (Stoer, 1986).

Em 1943, em Lisboa, a Associação João de Deus criou um curso de formação para educadoras de infância para desempenharem funções nas suas instituições, com base nas orientações do seu método pedagógico. A Associação criou uma rede de jardins-escolas, a nível nacional, para as crianças dos três aos oito anos, com uma intervenção baseada no seu método específico (Cardona, 2008).

A par destas iniciativas, assinala-se o crescimento de um considerável conjunto de respostas dadas por amas e creches. Em 1954, são fundadas duas escolas de educadoras de infância - o Instituto de Educação Infantil (que encerrou em 1975) e a Escola de Educadoras da Infância de Lisboa, conhecida pelo nome das suas fundadoras Mitza e Maria Ulrich, atualmente designada por Escola Superior de Educação Maria Ulrich, ambas por iniciativa de congregações católicas (Cardona, 2008; Gomes, 1986).

Os anos 60 marcam o início de grandes mudanças sociais, sendo exemplo a evolução da indústria, a crescente participação da mulher no mercado de trabalho, a guerra colonial em África (1961-1974), o surto emigratório masculino para os países da Europa Central, ou a valorização da criança (OCDE, 2000). Estas mudanças influenciaram as políticas e práticas da educação de infância, foi dada, progressivamente, cada vez maior importância à educação de infância e criaram-se várias instituições.

Na sequência da *consciência social crescente da importância dos primeiros anos de vida, as novas exigências dos pais e o aumento de instituições de acolhimento diurno de crianças* (Figueira, 1997, p. 11), começa a sentir-se necessidade de pessoal técnico especializado. Assim, entram em funcionamento mais três escolas de formação, a Escola Paula Frassinetti, no Porto (1965), a Escola N.^a S.^a da Assunção, em Coimbra

(1966) e a Escola Paulo VI (1969) (que foi encerrada após o 25 de Abril de 1974) (Gomes, 1986; Cardona, 2008). Em regime experimental, também em 1969, são criados dois cursos públicos de formação de educadoras de infância, em Coimbra e Viana do Castelo (Cardona, 2008).

No final dos anos 60, no âmbito do Ministério da Saúde e Assistência, foram criados jardins de infância, creches, e ainda o serviço de amas e a creche familiar, no sentido de se proporcionar outras respostas de atendimento (Ministério da Educação, 2000).

- **1970 a 1980**

No início dos anos 70, com Marcelo Caetano no governo, assistiu-se a uma maior sensibilidade para as questões da educação. Veiga Simão, que na altura assumia as funções de Ministro da Educação, coloca no centro do debate a reforma do sistema educativo e, através de um despacho do Ministério das Corporações e Previdência Social e do Ministério da Saúde e Assistência, é criada a Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância, que publica um relatório em que se indica onde devem ser implementadas creches (Cardona, 1997).

Em 1973, a Comissão Permanente Interministerial para o Desenvolvimento Social faz referência, num documento publicado, à existência de instituições para crianças dos zero aos dois anos, designando-as por “Centros de Bem-Estar Social”. A prioridade destas instituições era assegurar a qualidade dos cuidados básicos, nomeadamente saúde, higiene e alimentação e a sua orientação estava a cargo de enfermeiras (Cardona, 1997).

Com a publicação da Lei 5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão, *definindo a nova estrutura do sistema educativo português, é finalmente determinado o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os esforços dos sectores públicos e privados* (Cardona, 2008, p. 12).

Entraram em funcionamento, em regime experimental, os cursos públicos de formação de educadores de infância em Coimbra e Viana do Castelo. *O início destes cursos, com a duração de 3 anos, tinha já implicado a necessidade de reformulação de alguns aspetos relativamente aos cursos privados já existentes, nomeadamente o aumento da sua duração* (Ponces de Carvalho, 1991, cit. por Cardona, 2008, p. 13).

O ano de 1974, já no período pós 25 de abril, foi marcado pelo enfoque nos problemas sociais, pelo que se defendeu uma nova política com funções sociais e educativas a favor da maternidade e da infância. Surgiram muitas respostas para a educação de infância, essencialmente, de índole privada, muito embora se tenham feito esforços no sentido destas afluírem por via oficial. Consequentemente, com o aumento de respostas, aumentou a preocupação com a formação de educadores de infância que se alargou a escolas privadas e escolas normais públicas (Gomes, 1986).

Em 1977, a Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, determina a criação da rede oficial da educação pré-escolar, destinada a crianças a partir dos três anos, não sendo feita qualquer referência à situação das crianças dos zero aos três anos. Não obstante, as crianças desta faixa etária continuaram a ser alvo da atenção do Ministério da Segurança Social e, na sequência da colaboração deste organismo com a Comissão da Condição Feminina, começa a considerar-se a formação e apoio institucional a “amas” profissionais, no sentido de poderem dar uma resposta mais adequada que as creches. Elabora-se um plano para o estabelecimento de creches familiares, a funcionar com a orientação de educadoras de infância, mas tal não foi colocado em prática (Cardona, 1997).

As primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação, designadas por Jardins de Infância, foram oficializadas através da publicação da Lei n.º 5/77 (Ministério da Educação, 2000), passando, assim, a existirem duas redes oficiais - Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social (Cardona, 1997).

Em 1975, através de um despacho, foi proposto um plano de estudos para os cursos de formação a criar nas Escolas do Magistério Primário. Para se conseguir uma maior articulação entre a educação de infância e a escola primária, foi proposto que a formação das educadoras e dos professores tivesse uma estrutura semelhante, sendo o

primeiro ano comum e, posteriormente, para a frequência do segundo ano, os estudantes optariam pelo curso que preferissem (Cardona, 2008).

A publicação da Lei 6/77, determina a criação dos primeiros cursos públicos de formação, faz referência à publicação dos estatutos dos jardins de infância e ao quadro de colocação das educadoras de infância nos jardins de infância da rede pública do ME (Cardona, 2008).

Ainda de acordo com esta Lei 6/77, as escolas passam a ser designadas por Escolas Normais de Educadores de Infância e

o acesso ao curso passa a ser o curso complementar do ensino secundário (11 anos de escolaridade). Esta maior exigência no acesso aos cursos, representou uma evolução muito positiva, na história do grupo profissional. Contrariamente à anterior legislação de 1973, é utilizada a designação de educadores e não educadoras, o que significa que a profissão deixa de ser considerada como sendo apenas restrita ao sexo feminino (Cardona, 2008, p. 14).

Em 1979, é publicado o documento “Estatutos dos Jardins de Infância”, ainda que não contemplasse as crianças dos zero aos três anos, que consistiu num momento muito importante para a educação de infância, pois veio clarificar e definir as funções *da educação pré-escolar, tal como ainda hoje se apresenta* (Formosinho, 1997, p. 29). O reforço no âmbito da ação educativa e o carácter pedagógico veio determinar que a educação pré-escolar passasse a ser considerada como o *início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado* (idem). Neste diploma, é assegurada a corresponsabilização do Estado, em conjugação com a família e a comunidade. É definido o *novo* papel a desempenhar pelas instituições e organismos que se ocupam das crianças dos três aos cinco anos de idade, no sentido de assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento harmonioso e global da criança (idem).

- **1980 a 1990**

Em 1981, foi criada a Associação dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), tendo esta Associação *participado nos vários acontecimentos que foram marcando as políticas definidas para a infância e para o grupo profissional* (Cardona, 2008, p. 17).

Em 1984, através da publicação do Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio, o plano para a implementação de creches familiares foi finalmente colocado em prática e foram criados serviços para acolher crianças dos três meses aos três anos de idade, através de amas oficializadas e creches familiares. Para garantir qualidade no serviço a prestar pelas amas, que podiam acolher no máximo quatro crianças, foram estipulados requisitos para a sua seleção, bem como impostos deveres no exercício das funções¹³. No que diz respeito às creches familiares, os grupos podiam ser constituídos com doze a vinte amas, todas a residir na mesma área geográfica e supervisionadas por educadoras de infância, normalmente em exercício de funções nas instituições tuteladas pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS)¹⁴.

Através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo e foi consagrado o grau de licenciatura para todos os professores, incluindo educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico. A Lei de Bases do Sistema Educativo veio definir a educação pré-escolar como o conjunto dos serviços educativos prestados às crianças dos três aos seis anos e passa a ser definido, preferencialmente, como educação pré-escolar. Canário (2009), a respeito desta mudança terminológica refere que esta

¹³ In: Decreto-Lei n.º 158/84, Artigo 8.º:

a) A garantir um bom nível qualitativo dos serviços prestados, de acordo com os princípios estabelecidos no presente diploma e com as orientações técnicas recebidas;

b) A prestar às crianças cuidados de tipo maternal, assegurando-lhes a rotina da vida diária, bem como a satisfação das suas necessidades físicas, emocionais e sociais;

c) A colaborar na manutenção da saúde de cada criança e do grupo que lhes estão confiados, nomeadamente assegurando-lhes suplemento alimentar diário, de modo a suprir as carências alimentares;

d) A renovar anualmente o boletim de sanidade, bem como a declaração a que se refere a parte final do n.º 3 do artigo 3.º do presente diploma;

e) A colaborar com as famílias, garantindo uma permanente informação e a realização das diligências necessárias para assegurar o bem-estar das crianças;

f) A dar conhecimento à instituição de enquadramento de quaisquer factos que alterem as condições subjacentes ao exercício da atividade

¹⁴ Designação atribuída à data da publicação do Decreto-Lei n.º 158/84

não é de modo nenhum inocente e inscreve-se numa discussão que reconhece a especificidade de um património de pensamento e de práticas de educação de infância que é objetivamente desvalorizado, a partir de uma visão instrumental que consiste em antecipar algumas aprendizagens que permitam preparar uma «boa» inserção das crianças no sistema escolar (p. 6).

Vasconcelos (2005), relativamente à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo afirma que

na Lei de Bases há preocupações universais que têm a ver com a democratização do ensino, a promoção da igualdade de oportunidades, a defesa dos valores da cultura numa relação de solidariedade com outros povos do mundo. Contém a ideia de transformação global do sistema do ensino para a formação do homem novo para uma nova sociedade (p. 38)

Porém, a Lei não consagrou que a

educação começa aos 0 anos e não aos 3, com efeitos graves que ainda hoje se fazem sentir relativamente à qualidade educativa das creches e outros apoios à 1.ª infância, e à não consideração do trabalho profissional das educadoras em creche como serviço docente (Vasconcelos, 2014, p. 51).

Em 1989, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro, visando o regime de licenciamento e de fiscalização dos estabelecimentos que exercessem atividades de apoio social relativas ao acolhimento de crianças, jovens, pessoas idosas ou pessoas com deficiência. Embora estivessem abrangidas as creches, estas, na altura, eram consideradas apenas centros de acolhimento de crianças dos três meses aos três anos, sem qualquer norma de organização e funcionamento. Neste sentido, ainda no mesmo ano, o Ministério do Emprego e da Segurança Social (MESS), através do Despacho Normativo n.º 99/89, procurou complementar o Decreto-Lei n.º 30/89, definindo, na Norma II, os objetivos específicos para as creches, a saber:

- a) Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global;*
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança;*
- c) Colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas.*

Foram ainda definidas no mesmo Despacho, as normas de instalação e funcionamento das creches, bem como a capacidade de cada sala¹⁵.

Através do Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, é publicado o Ordenamento Jurídico, da Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico e Secundário, definindo as linhas gerais a que deve obedecer a formação inicial e contínua de professores (Cardona, 2008).

- **1990 a 2000**

Em 1990, é aprovado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário, através da publicação do Decreto-lei 139-A/90, de 28 de abril. A publicação deste Estatuto

veio explicitar os direitos e deveres do corpo docente, assim como a estrutura e formas de progressão na carreira. Relativamente às educadoras e educadores de infância, o passar a existir uma carreira única, foi mais um momento importante na sua história profissional (Cardona, 2008, p. 23).

Em 1995, é aprovado o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e, em 1996, o Ministério da Educação lança o Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em coordenação com Autarquias Locais, Entidades Privadas e de Solidariedade Social (Ministério da Educação, 1997). A década de 90, também é assinalável pela publicação do Estatuto da Carreira Docente que consagra os direitos dos profissionais e uniformiza a carreira. Contudo as educadoras de infância a exercer a sua função no contexto de creche não foram incluídas.

Em 1996, foi editado um Guião Técnico pela Direção Geral da Ação Social (DGAS), que define para as creches as condições de implementação, localização, instalação e funcionamento (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996). Neste documento considera-se a

¹⁵ No berçário, dividido em dois espaços, o número máximo é de oito berços na sala dos berços e na sala-parque, terá de corresponder a 2 m² por cada criança. Nas outras salas, vigorava o seguinte: a) *cada grupo de crianças de idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os 24 meses deverá dispor de uma sala com a capacidade máxima de 10 crianças*; b) *Cada grupo de crianças de idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses deverá dispor de uma sala com a capacidade máxima de 15 crianças* (Despacho Normativo n.º 99/89, Norma VI).

creche como *a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais* (p. 6) e mantêm-se os objetivos específicos para as creches definidos anteriormente, no Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro.

No Guião encontram-se algumas exigências de alteração relativas à organização dos espaços, nomeadamente nas copas de leite que passaram a integrar a cozinha e à implementação de uma zona de higienização e de átrios de acolhimento e de serviço.

Definem-se as regras para a constituição e organização dos grupos de crianças, a saber:

- a) dos 3 meses e meio à aquisição da marcha - até 8 crianças;*
- b) da aquisição da marcha aos 24 meses - até 10 crianças;*
- c) dos 24 aos 36 meses - até 15 crianças* (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996, p. 16)

Surgiram, pela primeira vez num documento legal, orientações de cariz pedagógico, nomeadamente referências ao projeto pedagógico, onde está definido que a programação das atividades, deverá contemplar a realidade sociocultural do meio, proporcionar às crianças um largo leque de experiências estimulantes e integradas na rotina diária da creche e todo o planeamento deverá ter em conta as características, necessidades e interesses das crianças. Faz ainda referência que a creche deve prestar um serviço educativo, articulado com as famílias e com a comunidade e não apenas dar resposta às necessidades básicas e de cuidados das crianças. Prevê a avaliação do projeto pedagógico com a periodicidade trimestral.

No documento definem-se orientações no âmbito dos recursos humanos, fazendo referência a um diretor técnico, que, no caso de ser educador de infância, acumulará as funções com intervenção direta com um grupo de crianças e faz também referência a um educador de infância afeto a cada grupo de crianças.

Em 1994, foi elaborado o Parecer nº 1/94, por iniciativa do CNE, tendo por base um estudo realizado pelo conselheiro-relator João Formosinho, sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal. O parecer assume particular relevância, na medida em que a educação das crianças é referida, no Ponto 3.2,

como o conjunto de serviços e de ações familiares e extrafamiliares de atendimento à criança desde o nascimento até ao fim da escola primária. Esta definição lata é importante porque nos

permite abranger a multiplicidade de situações possíveis proporcionadas às crianças e não apenas os contextos formais ou os contextos intencionalmente educativos.

Este parecer, foca-se somente nas crianças dos três aos seis anos, contudo, nele foi feita uma recomendação ao CNE, para elaborar *um parecer sobre o atendimento às crianças dos 0-3 anos coordenado com a política familiar.*

Em 1997, com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 147/97, a profissão de educador de infância obteve algum reconhecimento, mas somente os educadores a desempenhar funções com crianças dos três aos seis anos, pois nesta Lei não há qualquer referência aos serviços destinados às crianças dos zero aos três anos de idade. A situação das educadoras de infância a desempenhar funções em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) melhora substancialmente, uma vez que o documento refere, no seu artigo 18.º, que aos *educadores de infância que exerçam funções na rede privada devem ser, progressivamente, proporcionadas idênticas condições de exercício e de valorização profissional.* Não obstante, continua a permanecer uma situação de injustiça, pois as educadoras que exercem funções em instituições com a única valência de creche, não lhes é reconhecido o tempo de serviço e, consecutivamente, o seu empenho e trabalho não é reconhecido como trabalho docente.

Em 1998, Portugal foi um dos doze países incluídos num estudo realizado pela Comissão de Educação da OCDE, intitulado Estudo Temático da Educação Pré-Escolar e Cuidados na Primeira Infância, o qual registou um défice nas instituições de atendimento para crianças dos zero aos três anos de idade. A equipa de investigação *considerou essencial para o desenvolvimento e bem-estar das crianças portuguesas, a longo prazo, a criação de serviços vocacionados para o grupo etário dos zero aos três anos de idade* (Folque, 2000, p. 34), considerando um desperdício de oportunidades na construção de aprendizagem o facto de a creche não ser considerada pelo Ministério de Educação e não estar englobada nos serviços de educação pré-escolar.

Na década de 90, assistimos em Portugal e, à semelhança do percurso ocorrido nos outros países da Europa, a um investimento na educação pré-escolar, comprovado pela aprovação do Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-

Escolar, do lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, em coordenação com Autarquias Locais, Entidades Privadas e de Solidariedade Social (Ministério da Educação, 2000) e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Regista-se, assim, uma grande vontade política em promover o alargamento da educação pré-escolar e de melhorar a qualidade das suas respostas, contudo, as crianças com idades compreendidas entre os zero e os três anos ficaram completamente excluídas.

Em 2000, o relatório da OCDE, refere que em Portugal a provisão de serviços para as crianças até aos três anos não se encontra tão desenvolvida como a que se destina a crianças dos três aos seis anos de idade, pelo que se sugere a intensificação no investimento a serviços para crianças até aos três anos de idade (Ministério da Educação, 2000).

2.1.2. Detalhar a atualidade

Com o objetivo de dar resposta à necessidade de ser definido um melhor ordenamento de toda a formação docente, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação de Professores (INAFOP) (Cardona, 2008).

Na sequência do trabalho realizado por este Instituto foram definidos o perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância, decretado em 2001, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto. Veio fortalecer a utilidade do investimento da qualidade da educação de infância, quer ao nível do desempenho, quer da formação dos profissionais de educação de infância, apreciando o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente. No Perfil Específico, ponto I, alínea 2, é feita referência ao alargamento de funções do educador de infância, aludindo que *a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos*. Pese embora, esteja contemplada a intervenção com crianças dos zero aos três anos, não é feita qualquer alusão aos serviços destinados a essa faixa etária.

O governo, a fim de garantir a qualidade nas respostas sociais, em 2003, elaborou o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais, onde as creches foram incluídas, nomeadamente na recolha de opinião/satisfação das famílias sobre a adequação da qualidade dos serviços à satisfação das suas necessidades e expetativas (Instituto da Segurança Social, 2012).

O CNE, em 2003, publicou um estudo coordenado por Teresa Vasconcelos “A Educação de Infância em Portugal e contextos numa perspetiva de promoção de equidade e combate à exclusão”, onde são feitas

referências à necessidade de atribuir intencionalidade educativa aos cuidados das crianças dos zero aos três anos e ao “erro político” que teria sido o facto de a Lei não ter consagrado que a educação começa não aos 3 anos mas a partir do nascimento (Bettencourt, 2010, p. 10).

Com a preocupação em dar continuidade à qualificação das respostas sociais, em 2005, o Instituto da Segurança Social, no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade procedeu à divulgação dos documentos *Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche* (referencial normativo que estabelece os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão dos serviços prestados pelas Respostas Sociais) e *Manual de Processos-Chave da Creche* (instrumento de apoio à implementação de processos do Modelo de Avaliação da Qualidade). De acordo com estes dois documentos, as creches devem garantir às famílias o acesso a serviços de qualidade, orientados para a satisfação das necessidades das crianças, tendo por base as necessidades e expetativas das respetivas famílias, bem como garantir a sustentabilidade das próprias instituições (Instituto da Segurança Social, 2005a; 2005b).

O Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche vem promover a qualidade dos contextos para crianças entre os zero e os três anos e foram identificados *processos-chave* de prestação de serviço, independentemente da sua natureza e dimensão, que passamos a referir: *Candidatura* (estabelece regras gerais para o atendimento, análise e seleção das candidaturas e gestão da lista de espera das crianças candidatas à frequência da creche); *Admissão* (estabelece regras gerais para a elaboração do Contrato, realização da Entrevista de Diagnóstico e definição do Programa de Acolhimento Inicial); *Desenvolvimento Individual da Criança* (estabelece regras gerais a observar na

elaboração, avaliação, implementação e revisão do plano); *Receção e Entrega Diária da Criança* (estabelece regras gerais relativas à receção e entrega da criança); *Planeamento e Acompanhamento das Atividades* (regras gerais a observar na elaboração, validação, implementação e revisão do Projeto Pedagógico e do Plano de Atividades da Sala); *Cuidados Pessoais* (estabelece as regras gerais para os cuidados de higiene, saúde, apoio na alimentação e nos momentos de descanso das crianças); *Nutrição e Alimentação* (estabelece regras gerais para a elaboração das ementas, preparação, confeção e distribuição das refeições (Instituto da Segurança Social, 2005a). Apesar de ser um documento inovador e de estabelecer várias diretrizes nas diferentes dimensões, não contempla informação sobre o rácio adulto-criança, sobre o número de crianças por grupo, bem como sobre o perfil/competências do educador em contexto de creche. Salienta-se ainda que *aspetos relacionados com a dimensão da qualidade do processo, nomeadamente as interações adulto-criança e entre pares e as atividades desenvolvimentalmente adequadas, apenas superficialmente são objeto de avaliação* (Pimentel, 2010, p. 126).

Em 2008, o CNE publicou o estudo “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade”, coordenado por Isabel Alarcão e o Parecer n.º 8/2008, onde são feitas referências ao atendimento de crianças dos zero aos três anos, nomeadamente duas recomendações: *Promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao desenvolvimento e à proteção das crianças* e *Alargamento da oferta e investimento na qualidade da educação dos zero aos três anos*.

Em março de 2011, o CNE, publicou a Recomendação – A Educação dos zero aos três anos (Recomendação n.º 3/2011), cuja relatora foi Teresa Vasconcelos. Este documento contempla um conjunto de propostas relacionadas com as crianças dos zero aos três anos com uma componente marcadamente educativa, nomeadamente o reconhecimento de que a idade dos zero aos três anos constitui uma etapa decisiva na educação das crianças, a importância de criar creches de qualidade e o reconhecimento que deve ser dado aos profissionais que desempenham funções no contexto de creche. É composto por 11 recomendações específicas, a saber:

- 1- *Conceber a educação dos zero aos três anos como um direito e não apenas como uma necessidade social;*
- 2- *Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias;*
- 3 - *Reconfigurar o papel do Estado;*
- 4 - *Atribuir um novo papel às autarquias e à sociedade*

civil; 5 - *Diversificar os serviços de apoio às crianças com menos de 3 anos*; 6 - *Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas*; 7 - *Elevar o nível de qualificação das profissionais e melhorar as condições de trabalho*; 8 - *Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais*; 9 - *Intervir para prevenir*; 10 - *Fomentar o desenvolvimento da investigação*; 11 - *Alargar o "direito à palavra" aos mais pequenos*.

É o único documento legal que concebe a educação dos zero aos três como um direito das crianças e das famílias. Apresenta a criança como um ser único e individual, inserida num contexto cultural e familiar. Uma criança com a sua identidade, com direitos e deveres de cidadania, como ator social, com as suas especificidades e competências.

Detemo-nos na 6.^a Recomendação: *Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas*, que insiste na responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência pela qualidade educativa dos estabelecimentos destinados às crianças dos zero aos três anos, afirmando que *a qualidade dos contextos para os 0 - 3 anos está relacionada com a qualidade das relações que se estabelecem entre o bebé e o educador, e entre este e a família*. Gabriela Portugal (2017) defende que as orientações pedagógicas *configuram-se como base para a apreciação e legitimação do trabalho relacional que os profissionais realizam nos contextos de educação de infância* (p. 59).

Mais adiante, ainda nesta 6.^a Recomendação, é feita uma sensibilização para a importância da organização de *um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que proporcionem segurança e gratifiquem efetivamente as crianças*. A organização dos espaços exteriores não ficam esquecidos, pelo que sensibiliza para que sejam *cuidados e estimulantes, proporcionando às crianças experiências diárias e sistemáticas de contacto com a natureza, com a terra, a água, o sol, a chuva, as plantas, os animais, as pedras, os troncos...* Consideramos que esta recomendação é muito pertinente, pois as crianças passam cada vez mais tempo nos contextos educativos, pelo que, perante este cenário social, as instituições ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar, de qualidade ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando os hábitos sedentários, que tendem a instalar-se.

A 8.^a Recomendação: *Apostar na formação inicial e contínua dos profissionais*, também se reveste de uma grande importância *exatamente porque se trata de educar os mais vulneráveis*, [pelo que] *a qualidade da formação deve ser melhorada* e contribuir para aumentar a qualidade do serviço prestado nas creches. Quanto melhor preparados estiverem os profissionais, melhor atuação terão junto das crianças e, por conseguinte, uma maior e melhor ativação do seu desenvolvimento global.

No que concerne às normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches verifica-se que durante anos sofreram poucas alterações e que estavam contidas em vários decretos-lei e despachos¹⁶, mas no ano de 2011, novas diretrizes surgiram e foi revogado o último Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, ficando a vigorar a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto.

No que respeita aos objetivos específicos para a creche, constata-se que continua a existir alguma sobreposição do apoio social à intenção educativa, a saber:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;*
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;*
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;*
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;*
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;*
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade* (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Artigo 4.º).

Porém, registam-se algumas alterações, nomeadamente no que corresponde à elaboração e execução do projeto pedagógico, pois anteriormente era feita referência ao projeto, mas não estava definido o que devia conter e, atualmente, no Artigo 6.º, ponto 2, alíneas a) e b) estão definidas as seguintes orientações:

¹⁶ Decreto-lei n.º 350/81, de 23 de dezembro; Decreto Regulador n.º 69/83, de 16 de julho; Decreto-lei n.º 30/89, de 24 de janeiro; Despacho Normativo 99/89, de 27 de outubro; Guião Técnico da Direção Geral da Ação Social, de dezembro de 1996 (designado por Guião Técnico-Creche).

- a) O plano de atividades sociopedagógicas que contempla as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social;*
- b) O plano de informação que integra um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade.*

No seu ponto 3, define-se quem deve elaborar o projeto pedagógico, sendo que remete para a *equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade*. Quanto à avaliação do projeto, anteriormente estava estipulado que deveria realizar-se trimestralmente e, atualmente, está definido que a avaliação deverá realizar-se semestralmente e revisto quando necessário.

A presente Portaria vem criar e tornar obrigatórios instrumentos de trabalho que visam a organização da creche, nomeadamente o regulamento interno (Artigo 12.º), o contrato de prestação de serviços (Artigo 14.º) e o processo individual da criança (Artigo 15.º) que frequenta a creche.

O número de crianças que cada contexto de creche pode acolher também sofreu alterações, passando de 33 para 42. Deste modo, o berçário passa de 8 para 10 crianças até à aquisição da marcha; de 10 para 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 15 para 18 crianças entre os 24 e os 36 meses (Artigo 7.º).

As alterações também se verificam ao nível da colocação dos profissionais por sala, nomeadamente na sala dos quatro meses até à aquisição da marcha (berçário), pois anteriormente requeria-se a presença de um educador de infância e de um elemento auxiliar de pessoal técnico e, atualmente, requer-se somente ajudantes de ação educativa, sendo que só é exigida a presença do educador de infância a partir da aquisição da marcha.

O pessoal técnico e auxiliar (Artigo 10.º) deve ser em número suficiente, para garantir qualidade nos serviços a prestar. Apesar do aumento da capacidade da creche, não se verifica um aumento no quadro de pessoal. Não obstante, o berçário possui mais um elemento, em relação à legislação anterior. Assim, para cada creche deverá existir um

diretor técnico, um educador de infância afeto a cada grupo de crianças após a aquisição da marcha, um elemento auxiliar do pessoal técnico para cada grupo de dez crianças, um cozinheiro, e empregados auxiliares de acordo com a dimensão do estabelecimento e número de horas de funcionamento. É introduzido, pela primeira vez, o serviço de voluntariado, contudo as pessoas ativas figuram somente como colaboradores e não são considerados no quadro de pessoal (ponto 3).

No que respeita à direção técnica das instituições também se verificaram alterações, uma vez que é dada preferência ao educador de infância e, anteriormente, tal não acontecia, fazendo referência somente que a direção podia ser assumida por um profissional com formação técnica adequada, designadamente psicólogo, educador de infância, enfermeiro ou técnico de serviço social.

O horário do estabelecimento é definido de acordo com as carências e condicionalismos locais, variando entre cinco a onze/doze horas diárias, cinco dias por semana. Este aspeto tem-se constituído objeto de divergência entre profissionais e famílias, porquanto os primeiros consideram estes horários demasiado longos, para o equilíbrio emocional da criança, enquanto as famílias e sindicatos os consideram reduzidos. No entanto, o problema premente não são propriamente os horários de funcionamento, mas sim o número de horas diárias que cada criança ali permanece. Quando as crianças regressam ao ambiente familiar, no final do dia, os pais estão preocupados em realizar as suas rotinas de higiene, alimentação e sono, e a interação entre pais e filhos acaba por ser muito reduzida. Neste contexto, consideramos que é urgente que se invista em políticas de trabalho que visem o aumento de tempo para a família e para os filhos, em particular.

O diploma legal foi atualizado em 14 de dezembro de 2012, passando a Portaria n.º 411/2012 a complementar o documento anterior. Neste sentido, fizeram-se algumas alterações no que respeita aos elementos que constam no processo individual de cada criança e às condições de aquecimento de águas e instalações sanitárias para adultos e crianças. Os outros artigos mantêm-se inalterados.

Vasconcelos (2014) refere que esta Portaria está a colocar

em risco a qualidade educativa do trabalho em creche, acentuando uma visão restritiva que se limita ao cuidado e saúde na faixa etária dos zero aos três

anos. [Assistimos a] um retrocesso em termos de números de crianças por sala, organização do berçário, número de educadores profissionalizados, acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais, etc. (p. 52).

Constata-se, pois, que é uma medida meramente economicista, que apenas pretende aumentar o número de lugares para a frequência de crianças na creche.

Embora se registre algum investimento na qualidade dos serviços e no aumento do número de estruturas para crianças dos zero aos três anos, a taxa de cobertura ainda é manifestamente insuficiente face às necessidades reais das famílias trabalhadoras. A taxa atingiu os 34,9%, em 2009, quando há dez anos era de 19,8% (CNE, 2010).

Apesar dos significativos avanços, com indícios de um novo rumo para o atendimento de crianças dos zero aos três anos de idade, constatamos que ainda há um longo caminho a percorrer e que é urgente a definição de uma política específica para a primeira infância em Portugal.

2.2. O lugar do cuidado na ação pedagógica

Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro.

(Corsino, Didonet & Nunes, 2008, p. 17)

A educadora de infância vem, ao longo dos tempos, experimentando diferentes exigências em relação à sua intervenção profissional. Tais exigências têm vindo a ser feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento à infância e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de educação de infância.

Conforme referimos anteriormente, a conceção de criança, do seu desenvolvimento, da sua educação e a forma de atendimento a ela dispensado vêm sofrendo mudanças

significativas ao longo dos tempos. Mudamos de um atendimento feito em asilos, cuja responsabilidade foi, durante muito tempo, assumida por enfermeiras, que se preocupavam meramente em prestar os cuidados básicos, onde o foco se centrava apenas no cuidar, e muito especificamente no cuidar da saúde, para um atendimento em instituições educativas, por profissionais com formação adequada para lidar com as crianças.

Diante desse panorama, a educação de infância teve de acompanhar as novas especificidades no atendimento às crianças, originando um novo perfil de educador, que tem de se apropriar dos pressupostos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, no sentido de prestar um atendimento integral e harmónico.

As referências históricas revelam-nos, assim, que ao longo das últimas décadas, foi construída a ideia de que é possível oferecer à criança um atendimento nas instituições de educação de infância, em que prevaleciam duas concepções de serviços, uma com carácter de guarda que remetia para a ideia de assistencialismo e outra à qual se atribuía um cunho educacional. Verificava-se, assim, a tendência de compreender o cuidar e educar como mera associação de duas diferentes funções: uma relativa aos cuidados primários, isto é, boa alimentação, segurança física e cuidados com higiene e saúde; outra, preocupada com a aquisição de conhecimentos e normas de comportamento, além do cumprimento de regras pelos futuros cidadãos.

Assistimos, pois, a um movimento que passa da noção de guarda da criança, para a do seu acolhimento, posteriormente para o acolhimento da sua família e, mais tarde, o acolhimento da criança com a família (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Apesar de se registarem grandes evoluções no atendimento à criança, a tensão entre cuidar/educar ainda é um dos dilemas da educação nas primeiras idades, principalmente no quotidiano da prática pedagógica de algumas educadoras de infância, porque em termos teóricos, existe consenso na sua indissociabilidade. No dia a dia da intervenção, ainda se verifica alguma procura de direcionalidade na compreensão da complementaridade e integrabilidade nas práticas pedagógicas, revelando estar, ainda, em processo de definição e constituição (Craveiro, 2010).

Ainda é possível sentir o seu reflexo, pois continuamos a assistir a algumas práticas marcadamente assistencialistas e também à atribuição de funções distintas aos profissionais, as relacionadas com o corpo e com a mente, sem qualquer articulação e ficando sempre implícita a desvalorização da primeira. Tal entendimento, deve-se, seguramente, ao facto de o atendimento à primeira infância em espaços coletivos ter surgido com a função de substituir a família (mãe) e, portanto, acarretar consigo as características do âmbito privado, da casa, do cuidado e da saúde.

Assiste-se, assim, ao uso frequente das expressões cuidar e educar quando se faz referência ao trabalho com crianças pequenas, pelo que consideramos necessário explicitar a origem das palavras e o seu significado.

“Cuidar” tem origem em cura, do latim *cura*, *curare* e era utilizada nas relações de amor e de amizade, para expressar preocupação. O termo assume também uma conotação de atenção, preocupação, proteção ou, ainda, de compromisso (Montenegro, 2005).

“Educar”, vem do latim e tem origem em *educare*, que, por sua vez, está ligado a *educere*, que é um verbo composto do prefixo *ex*, que significa fora e *ducere*, que significa levar, conduzir, pelo que o seu significado se traduz em *conduzir para fora*, isto é, acompanhar aquele que se educa em todas as suas descobertas do meio que o rodeia (Montenegro, 2005).

Estando subjacente ao cuidar o atender, o considerar o outro, nunca o poderemos fazer sem o acompanhar, sem o considerar e estar atento a ele. É neste sentido que o *cuidado amplia as possibilidades da educação* (Guimarães, D. 2011, p. 48).

Betty Caldwell (1995) introduziu a ideia de que as dimensões relativas aos cuidados e à educação deverão ser compreendidas como indissociáveis e fundiu os termos educar e cuidar - *Educare* - tendo a palavra sido comprimida a partir das palavras *Care* e *Education*. Argumenta que

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar esses cuidados

verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar (p. 471).

Sugere, assim, uma conceção que traduz a ideia de que qualquer prática com crianças não pode deixar de envolver cuidados e educação numa perspetiva integradora, indissociável, complementar e holística de atendimento.

Nesta perspetiva, cuidar e educar são dimensões do atendimento à criança que não devem ser vivenciadas separadamente, pelo contrário, devem ser vivenciadas numa profunda ligação, em complementaridade, já que o desenvolvimento das crianças necessita de *todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao quotidiano: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar... todas fazendo parte integrante do que chamamos educar* (Campos, 1994, p. 35).

Cuidar e educar apresentam-se como unidades estruturantes da prática pedagógica na primeira infância. Didonet (2003b) reforça esta ideia sublinhando que

[...] o ato de trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebé nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do “eu” da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de “agressão” e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas. A fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem (p.9).

Também Oliveira-Formosinho (2000), refere que na profissão de educador de infância, deverá existir uma forte conexão entre a função cuidar e educar; entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia devido à vulnerabilidade (física, psicológica, emocional, social) da criança pequena, pois o facto de as crianças serem frágeis, débeis e imaturas fá-las depender do adulto numa série de cuidados e rotinas. O educador deverá estar atento às necessidades, aos desejos e às inquietações das crianças.

Neste sentido, é de suma importância que as instituições incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não diferenciando, nem hierarquizando os

profissionais e as instituições que fazem atendimento a crianças pequenas, para que se consubstanciem em *locais de práticas éticas* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Esta velha dicotomia cuidar e educar, que, de acordo com Coelho (2004, p. 19) é *reduzora da complexidade* dos contextos de creche, terá de ser ultrapassada e só se conseguirá ir para além dela a partir do momento em que as instituições comecem a ser pensadas, conforme referimos anteriormente, como espaços das crianças, pautados por práticas democráticas, concebidos a partir de fóruns públicos, situados na sociedade civil onde a *pedagogia dos relacionamentos* assume um lugar de destaque (Moos, 2009; Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Barbosa (2006) vai precisamente ao encontro desta ideia e comenta que a ação de cuidar/educar exige, por parte do educador, uma atitude de escuta ativa às necessidades, aos desejos, aos anseios e inquietações da criança. Pressupõe, por um lado, apoiar a criança nas suas conquistas, nos seus desafios, requerendo interpretação do sentido singular dessas atitudes; por outro lado, implica aceitar a lógica da criança nas suas opções e tentativas de explorar e compreender o mundo. Acresce, ainda, a necessidade de possuir, um olhar interrogativo, de modo a alcançar e apreender as experiências significativas para a criança. Ultrapassa, portanto, os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso e higiene.

Nesta linha de pensamento, a ação de cuidar/educar é ampla e nega somente o ato de cuidar de forma isolada, assim como também nega propostas educacionais que visam apenas o domínio de conteúdos que dificilmente conseguem atender à especificidade da criança pequena, como sujeito social, histórico e cultural, que tem direito à educação e ao bem-estar.

Seguindo o pensamento de Didonet (2003b)

não há conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia a criança (p.9).

Constata-se, assim, que a ação cuidar/educar deverá estar, permanentemente, ao dispor do desenvolvimento da criança. Todavia, será necessário, como afirmam Resende &

Silva (2002), que se promova um desenvolvimento que vá para além da definição clássica, que promova um *desenvolvimento ético, estético e metafísico*, isto é, que permita à criança a aquisição do sentido da vida, na aceção dada por Bettelheim (1996). Quer dizer, procura-se que os contextos educativos se configurem como espaços para proporcionar desenvolvimento e crescimento e que a grande finalidade do cuidar se centre no ajudar o Outro a desenvolver-se.

Contudo, nem sempre os contextos educativos reúnem condições para proporcionar uma ação com estas características, atendendo a que a exigência é grande, principalmente no que respeita à equipa pedagógica, pois nem sempre é dada oportunidade de se autoconhecer, de desenvolver a sua autoestima e senso ético, e tal facto acaba por ter repercussões negativas na promoção do desenvolvimento das crianças que estão a seu cargo.

Reunir uma equipa pedagógica competente não é tarefa fácil, pois as possibilidades reais de todos os elementos da equipa intervirem, integrando de forma indissociável, ações no âmbito do cuidado e educar,

passam a ser consequência de suas próprias possibilidades de ter vivido (e de viver) em um universo enriquecido e pluralizado em termos de valores, diferenças culturais e vivências. Quanto maior vivência do cuidador em um tal ambiente, quanto maior também sua incorporação e valorização de tais vivências, e maior a possibilidade de o cuidador construir-se ele mesmo, no cotidiano (Bettelheim, 1996, p. 74).

Importa referir que a sociedade contemporânea do conhecimento e da comunicação está, contraditoriamente, a afastar cada vez mais as pessoas, o mundo virtual tem vindo a contribuir para que a relação entre as pessoas seja cada vez menor, há falta de contato humano. Esta realidade tem repercussões na vida das crianças, das famílias, dos profissionais de educação, principalmente naquilo que a vida humana possui de mais fundamental, que é o cuidado (Boff, 1999).

É no cuidado que se encontra o ethos fundamental humano. (...) no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir (Boff, 1999, p. 1). Para este autor, a ética mínima que

salvaguarda a vida, as relações sociais e a preservação da natureza funda-se precisamente na essência do ser humano como cuidado.

Neste sentido, consideramos que é necessário que as educadoras de infância reflitam e compartilhem as suas ideias sobre o conceito de cuidar porque *cuidar é mais do que um ato, é uma atitude (...) de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro* (Boff, 1999, p. 12). Implica a capacitação para o relacionamento, quer entre adultos, quer entre adultos e crianças, pelo que será necessário que os profissionais encetem um processo de construção de um modelo de intervenção, onde se possa encontrar o *gesto pedagógico* que Magalhães (2013) encontrou na vida e obra de João dos Santos, simbolizando *dar a mão, que é como quem diz, cuidar educando* (p. 8).

Nesta perspetiva, intervir, tendo por base uma ação focada no cuidado, implicará uma procura de consensualidade no que respeita às dinâmicas da prática pedagógica e à capacitação para o relacionamento.

Resende & Silva (2002) mobilizaram o referencial de cuidado de Mayeroff (1972) para promover a reflexão a respeito do cuidado em contextos educativos, acreditando que *a possibilidade de tornar mais claros componentes do relacionamento humano pode ajudar ativamente na construção de um modelo de cuidado* (p. 75).

Para Mayeroff (1972, cit. por Resende & Silva, 2002), *cuidar é ajudar o outro a amadurecer*, o que pressupõe que as educadoras de infância ao apoiarem o desenvolvimento da criança também apoiarão o seu próprio amadurecimento. Cuidar e ser cuidado é a base de todo o relacionamento humano. A sua promoção pressupõe: *conhecimento, alternância, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança e coragem* (p. 75).

Vejamos, com base em Resende & Silva (2002), como se pode transferir para o contexto educativo, na intervenção com bebés e crianças pequenas, os pressupostos de Mayeroff: conhecimento - para se cuidar tem de se conhecer o outro, neste caso, a criança, conhecer as suas necessidades e limitações, a fim de atribuir intencionalidade à ação; alternância – avalia-se o que se fez, para definir novas formas de intervenção,

sempre em processo de avaliação permanente; paciência – a importância dos profissionais respeitarem o ritmo de cada criança, dar espaço e tempo para a criança crescer, pensar, sentir; honestidade – estarmos em presença de profissionais com sentido ético autêntico, que assumem os erros e que podem aprender com eles; confiança – necessidade de sintonia entre os profissionais e a criança, para um maior conhecimento sobre a criança, com o objetivo de lhe dar espaço e tempo para que ela cresça no seu próprio ritmo e à sua maneira; humildade – a importância dos profissionais assumirem uma atitude de aprendizagem ao longo da vida para poderem adaptar-se às novas situações no cotidiano da intervenção, de acordo com cada criança e família; esperança - os profissionais acreditarem que a criança, ao ser cuidada, desenvolver-se-á, de acordo com o seu ritmo, de forma plena e harmoniosa; coragem – a importância da capacitação profissional para seguir em frente, tendo como objetivo a confiança na criança, na família, na equipa pedagógica, e na sua própria capacidade de cuidar.

Pensamos que há necessidade de (re)significar as práticas de cuidados e educação e caminhar para uma mudança, no sentido da ampliação da visão de educação e entendê-la como uma forma de humanização onde não existam dicotomias nas ações com as crianças pequenas, onde todo o processo seja intenso e entendido como um processo único de desenvolvimento (Guimarães, D. 2011).

Esta perspetiva remete-nos para a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, como ponto fundamental para o educador organizar um ambiente de estímulos, vivências, convivências e aquisições, para que ela construa e amplie os seus conhecimentos e estabeleça mais e novas relações entre objetos e pessoas, que encontre “alimentos” para a formação de novas conexões neuronais, já que se encontra, conforme referimos anteriormente, numa fase em que esta complexa rede de conexões se forma nos primeiros anos de vida e que vão contribuir, certamente, para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social.

Katz e Goffin (1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 2000, p.159) sublinham que *quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função* e mais abrangente e diverso é o âmbito das suas interações.

É necessário que a educador/a possa ajudar a criança a identificar as suas necessidades e a priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Pensamos que se deve cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo a sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Mas, em primeiro lugar, *é preciso que os educadores observem a criança, antes de lhe ensinarem o que estabeleceram nos seus planos, e é preciso que a deixem evoluir* (Magalhães, 2013, p. 2). Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação desse conhecimento e das suas competências, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autónoma. Inclui, ainda, estabelecer uma relação de *compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro (...) uma relação ética, a designada ética do cuidado* (Vasconcelos, 2004, p. 109).

Para que se efetive um atendimento personalizado qualificado com crianças pequenas na perspetiva que temos vindo a referenciar, há necessidade de toda uma estrutura que o possibilite, pois as exigências não se situam somente ao nível do papel/função do profissional, mas igualmente ao nível dos recursos materiais e humanos, à qualidade dos espaços físicos, à formação contínua dos profissionais entre outros aspetos. A exigência situa-se ao nível de uma política educativa que considere globalmente a infância. Contudo, assiste-se à exclusão do sistema educativo das modalidades de atendimento à primeira infância, o que implica o condicionamento da *própria intervenção e práticas dos educadores, modelando culturas institucionais próprias de cada rede e a construção de diferentes perspetivas sobre o seu estatuto e função dos profissionais* (Matos, 2002, p. 15).

2.3. Perspetivas pedagógicas em contexto de creche

Trata-se de um radical desafio à educação de zero a três anos pois exige compreender o currículo não como um plano prévio de ensinar a vida mas como abertura à experiência de viver junto – bebês, crianças pequenas e adultos professores – as situações contextualizadas em narratividades. (...) Implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um

currículo comprometido com escolhas – prudentes mas também apaixonadas – pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida na esfera pública e planetária.

(Richter & Barbosa, 2010, p. 94).

De acordo com as considerações anteriores, pensamos que ficou explícito que todo e qualquer serviço de atendimento a crianças dos zero aos três anos, não pode deixar de envolver cuidados e educação, pelo que a distinção entre educação e cuidados deverá ser meramente formal, constituindo os atos de educar e cuidar, de forma integrada, o *núcleo do trabalho pedagógico* com crianças pequenas (Campos, 1994).

Parte-se, assim, do pressuposto de que quando se introduz o objetivo do cuidado, entendido como proteção e apoio, estamos a considerar um espaço educativo onde intervêm profissionais capazes de oferecê-lo. Estamos a considerar que os profissionais possam ser eleitos pelas crianças como adultos significativos com quem podem interagir, ligar-se afetivamente, além dos adultos significativos da família.

Considera-se que é essa a função das instituições de educação e cuidado de crianças pequenas, a de oferecer possibilidades de relações humanas significativas no plano afetivo. Para que tal aconteça, a creche deve ser concebida como um espaço coletivo que educa e cuida, que articula todos os momentos do dia, e que valoriza o brincar, o diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos entre si.

Como defendem Dahlberg, Moss & Pence (2003), os espaços devem ser projetados *como fóruns públicos situados na sociedade civil em que a criança e adulto participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e económica* (p. 101). Diríamos que estamos em presença de um novo conceito de espaço, verdadeiros espaços para as crianças. *São espaços físicos (certamente), mas são espaços simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica (em contraponto a lugares destinados a transações comerciais)* (Moss & Petrie, 2002, p. 120). Espaços onde se procura capacitar os profissionais para relações de diálogo, *envolvendo o ato de educar e respeitar a alteridade do Outro* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 216). Espaços que colocam o presente em primeiro lugar, relegando o

futuro para segundo plano. São parte da vida das crianças, não apenas uma preparação para a vida. É o *aqui e agora*. São espaços onde se valorizam os interesses, as motivações das crianças, onde a flexibilidade e a criatividade ocupam um lugar privilegiado, afastando-se de atividades repetitivas, mas que não excluem as *agendas intencionais* dos profissionais. Espaços onde os profissionais são entendidos como *co-construtores de conhecimento e cultura, tanto das crianças como de si mesmo* (idem, p. 112).

Consideramos que a partir desta forma de pensar os espaços, onde a simbiose entre as dimensões do cuidar e educar é uma constante, resulta, necessariamente, uma intervenção alicerçada em perspectivas pedagógicas de natureza socio construtivista, no âmbito das quais *se privilegia a criação de oportunidades para a participação da criança através de um exercício quotidiano em que este seu direito fundamental larga uma roupagem unicamente teórica para uma presença real na esfera praxiológica* (Araújo, 2013, p. 30).

A criança não é ignorada, os seus direitos são respeitados, é escutada, é vista como competente, ativa, participativa e não como um ser em espera de participação (Oliveira-Formosinho, 2007). É o que se pretende para atribuir intencionalidade à ação no contexto de creche, uma intervenção que promova uma aprendizagem ativa, portanto, que se enquadre numa *pedagogia participativa*, em oposição a uma pedagogia transmissiva, que se distingue nos seus objetivos, conteúdos, métodos, materiais, processos e etapas de aprendizagem, formas de avaliação, relação pedagógica e papel da educadora.

Vejamos o quadro síntese, adaptado de Oliveira-Formosinho (2007) que compara as duas pedagogias:

Quadro 1 - Modos de fazer pedagogia: transmissiva e participativa

	Pedagogia transmissiva	Pedagogia participativa
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidades pré académicas - Acelerar aprendizagens - Compensar <i>deficits</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento - Estruturar a experiência - Envolver-se no processo de aprendizagem - Construir as aprendizagens - Dar significados às experiências - Atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades pré-académicas - Persistência - Linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas e esquemas internos mentais - Conhecimento físico, matemático e social - Metacognição - Instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado no professor - Centrado na transmissão - Centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem pela descoberta - Resolução de problemas - Investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturados - Utilização regulada por normas dadas pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Variados com utilização flexível - Abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo livre e atividades espontâneas - Jogo educacional - Construção ativa da realidade física e social
Etapas da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Simples – complexo - Concreto – abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos de aprendizagem e de desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada nos produtos - Comparação das realizações individuais com o que é norma 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada nos processos - Centrada nos produtos e nos erros - Centrada na criança individualmente - Centrada no grupo/turma - Reflexiva das aquisições e realizações
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Reforços seletivos vindo do exterior (professor/educador) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse intrínseco da tarefa - Motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar estímulos exteriores - Evitar erros - Corrigir erros - Assumir função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento - Planeamento - Experimentação e confirmação de hipótese - Investigação - cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar - Prescrever objetivos e tarefas - Dar informação - Moldar e reforçar - Avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturar o ambiente - Escuta e observa - Avalia - Planeia - Formula perguntas - Estende os interesses e conhecimento da criança e do grupo em direção à cultura - Investiga
Interações Professor/educador criança Criança - Criança Criança - material	<ul style="list-style-type: none"> - Alta - Baixa - Baixa 	<ul style="list-style-type: none"> - Alta - Alta - Alta
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pequeno grupo - Grande grupo

Fonte: adaptado de Oliveira-Formosinho, 2007

A pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento que pretende divulgar e que se pretende que a criança adquira. Assiste-se, pela via da transmissão, à passagem de um determinado património cultural de geração em geração, de indivíduo a indivíduo com um sentido acrítico.

A criança é uma mera recetora de informação, que se limita a reproduzir o que lhe transmitem, sem questionar. Não se tem em conta a sua iniciativa, a sua competência, os seus saberes.

A ação da educadora é acrítica, reprodutora e transmissiva. É ele que propõe e opta por propostas uniformes, utilizando materiais altamente estruturados (manuais, fichas, cadernos de exercícios).

O processo de ensino e de aprendizagem centra-se num conjunto de técnicas, de meios e de respostas normalizadas, uniformes e homogeneizadas, no que aos saberes e à cultura padrão diz respeito (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a). Esta forma de fazer pedagogia

reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (idem, p. 15).

No que respeita à pedagogia participativa os intervenientes (crianças e adultos) são entendidos como seres ativos que constroem o conhecimento participando no processo educativo. Concretiza-se essencialmente na

criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 8).

Os objetivos da pedagogia participativa são viver a experiência, a vida, isto é, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento.

A imagem da criança, em oposição à pedagogia transmissiva, não é a de uma tábua rasa, mas de uma pessoa com inteligência, sensibilidade, agência¹⁷, *que lê o mundo e o*

¹⁷ De acordo com Giddens (1993, cit. por Vasconcelos, 2009a, p. 52) a criança dispor de agência, implica que esteja ativa, consciente do seu próprio poder, consciente de que vale a pena e é importante, e, portanto, capaz de dar um contributo, capaz à diversidade de grupos sociais em que se move ou irá mover.

interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da comunidade (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). A sua atividade é colaborativa no âmbito do ambiente educativo, questiona, participa na planificação das atividades e projetos. A motivação para a aprendizagem resulta do interesse intrínseco da atividade e das suas próprias motivações e interesses.

O papel da educadora é o de *organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura* (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 8). O processo de aprendizagem é dinâmico, interativo, em diálogo permanente entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados e organizados de forma a permitir a participação da criança, sempre em interação com o adulto. As atividades são programadas com uma grande intencionalidade educativa, para que a criança faça aprendizagens significativas¹⁸ (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011a).

Enquadradas nesta forma de ver, estruturar e fazer pedagogia, estão algumas propostas de orientações para a intervenção no contexto de creche, utilizadas em Portugal, das quais iremos, de forma sucinta, apresentar quatro: o modelo High/Scope, importado dos Estados Unidos, tem uma base construtivista, e tem vindo a evoluir na atualidade, em articulação com perspetivas socio-construtivistas; o modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa, com bases socio-construtivistas, que tem vindo, nos últimos tempos, a aproximar-se ao contexto de creche; o modelo Reggio Emilia, com bases construtivistas e socio-construtivistas, tem sido desenvolvido no Norte de Itália, e evoluiu de um movimento cooperativo de pais para um sistema administrado pelo município de Reggio Emilia e o modelo da Pedagogia-em-Participação, com bases construtivistas e socio-construtivistas, tem sido desenvolvido pela Associação Criança, no âmbito do Projeto Infância.

A opção por abordar somente estas quatro perspetivas prende-se com o facto de serem as mais significativas no contexto de creche (Araújo, 2013), por terem uma *raíz* socio-

¹⁸ De acordo com Leite (2011, p. 21), *aprendizagem significativa não é apenas, como às vezes parece ser defendido, aquela que responde aos interesses e motivações [...] [da criança]; é sobretudo aquela que se articula como os conhecimentos anteriores e, a partir daí, alarga o quadro de experiências [...] [da criança], permitindo a apreensão de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novos comportamentos e atitudes.*

construtivista e por privilegiarem a criação de oportunidades para a participação da criança no seu processo de aprendizagem (idem). Acresce, ainda, o facto de apelarem a quadros de referência que ajudam, na prática, os profissionais a promoverem intervenções de boa qualidade.

Antes de iniciarmos a abordagem de cada modelo, parece-nos importante fazer uma reflexão sucinta sobre o conceito de modelo curricular ou currículo e enquadrá-la no contexto de creche, sabendo, tal como Coelho (2004, p. 20), que *a dimensão curricular não é comum no discurso acerca da creche*. Não obstante, consideramos importante problematizar os

aspetos que deverão ser considerados na formulação de quadros de referência que sirvam de suporte ao desenvolvimento concreto de práticas e à organização de oportunidades educacionais que apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (idem).

O conceito de modelo curricular ou currículo tem um carácter polissémico, tem sido objeto de várias discussões e análises, é suscetível de múltiplas interpretações, pelo que não é uma tarefa fácil defini-lo, uma vez que toda e qualquer definição está alicerçada nas tradições teóricas dos diferentes autores que as formulam. Está, assim, circunstanciado a um tempo, a um espaço, a cenários científicos, bem como a valores e pressupostos de natureza social, cultural, política e económica dificultando a sua definição, bem como aquilo que o currículo deve integrar ou a forma como ele deve ser desenvolvido.

Numa perspetiva Latino-Europeia, as definições de currículo estão relacionadas com a conceptualização de programa, plano de estudos ou conjunto de conteúdos a ensinar. Numa perspetiva Anglo-Saxónica, o currículo é identificado com a ideia de percurso, caminho, ou conjunto de experiências educativas (Pacheco, 1996).

No campo da educação de infância, o conceito de currículo tem sido discutido de uma forma lata, abrangente e tem vindo a sofrer influências da perspetiva Anglo-Saxónica, sendo que é encarado de forma flexível e pode ser definido *como as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizado para crianças em um ambiente escolar* (Spodek & Saracho, 1998, p. 86).

Os modelos curriculares em educação de infância são objeto, desde há muito tempo, de diversas abordagens, que enformam diferentes olhares e raízes teóricas. Estão ancorados em teorias específicas de desenvolvimento e aprendizagem e nas teorias sociais, constituem-se como orientadores para pensar, estruturar, planejar, pôr em prática e avaliar o processo de aprendizagem, no âmbito do qual o conhecimento prático da educadora não pode deixar de emergir e de o influenciar.

Evans (1982, cit. por Silva, 2016) defende que um modelo curricular se traduz numa representação estruturada e coerente das características essenciais de uma intervenção pedagógica, nomeadamente os fundamentos que dizem respeito aos referenciais teóricos e valores em que o modelo se alicerça; as características do contexto em que se desenvolve; os conteúdos, onde se incluem as finalidades, estrutura, âmbito e prioridades do currículo, progressão e rotinas; e a metodologia, que contempla a organização do grupo e das interações (educador/criança, criança/criança), meios e materiais, estratégias motivacionais e, ainda, processos de avaliação.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o conceito de modelo curricular diz respeito a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. Para Spodek & Brown (1993), um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo e, por isso, podem ser analisados segundo vários parâmetros.

Oliveira-Formosinho (2007) sublinha que, apesar das diferentes definições sugeridas pelos vários autores, um modelo curricular *situa-se ao nível do processo ensino-aprendizagem e explica orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares* (p. 30).

Independentemente das conceções defendidas em cada um dos modelos curriculares, todos eles refletem a vontade de aplicar teorias educacionais à realidade específica da educação de infância. Os modelos são o fio condutor que serve de roteiro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as conceções e, simultaneamente, um referencial teórico e prático. Teórico, porque permite

conceptualizar a criança e o seu processo educativo; prático porque serve também para pensar *antes da ação, na ação e sobre a ação* (Gonçalves, 2008, p. 28).

Neste sentido, para que os resultados da educação de infância sejam duradouros e que promovam, efetivamente, o desenvolvimento da criança, é necessário que as respostas e os serviços sejam de qualidade, pelo que importa garantir a intencionalidade educativa. Para assegurar essa mesma intencionalidade, Formosinho (2013), salienta que a adoção de um determinado modelo pedagógico pelas educadoras de infância permite a sustentação da sua prática, melhorando-a e, por conseguinte, aumentando a qualidade dos serviços oferecidos.

Não obstante, as práticas pedagógicas na educação de infância tendem a nem sempre estarem ancoradas em determinada teoria. Vasconcelos (1990) descreve estas práticas pedagógicas como *ecléticas*, na medida em que as educadoras tendem a agregar fundamentos e princípios de vários modelos curriculares.

De acordo com um estudo encomendado pela Direção Geral da Educação (DGE) e realizado pela Universidade do Porto e pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), com o objetivo de caracterizar a situação atual dos jardins de infância da rede nacional de educação pré-escolar, concluíram que a maioria das educadoras não segue um modelo bem definido. No questionário passado foram apresentados sete modelos e apenas 12,8% referiu que segue só um modelo e 91,9% referiu que as suas práticas são influenciadas, em média, por três modelos (Lima et al, 2014).

A construção quotidiana do currículo deve assentar na escuta das necessidades das crianças e respetivas famílias (Vasconcelos et al, 2012b), pois só dessa forma será possível as educadoras edificarem currículos que permitam, verdadeiramente, proporcionar aprendizagens significantes e interessantes para as crianças.

Pestana e Pacheco (2013) defendem para a educação de infância a construção de *currículos-sem-tempo*, sempre baseados nos desejos, interesses e motivações das crianças. Tal facto, pressupõe, segundo os autores, que os profissionais deem os *nutrientes cognitivos* necessários para o desenvolvimento das crianças e que,

simultaneamente, seja dado tempo para que as crianças possam *digerir* esses nutrientes a fim de se poderem tornar construtoras do seu próprio processo de aprendizagem.

Cardona et al, (2009), reforçam a perspectiva destes autores, assumindo a *educação como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e assim participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos* (p. 53). Sublinham ainda que, esta perspectiva é realmente importante porque consideram que é no período entre os zero e os seis anos que é construída a identidade da criança.

No que respeita ao contexto de creche, constatando-se a ausência de linhas orientadoras específicas¹⁹, as práticas pedagógicas foram influenciadas por dois modelos, o familiar, onde se valoriza essencialmente os cuidados básicos, estando subjacente uma forma de atuar afetiva, não planeada, instintiva; o segundo modelo, o preconizado na educação pré-escolar, onde se tende a dinamizar atividades demasiado estruturadas e orientadas pelo adulto, deixando pouco espaço para a criança experimentar e realizar atividades iniciadas por ela (Bondioli & Mantovani, 1998).

Bairrão (2005), ancorando-se em Hupp, Boat & Alpert (1992), defende que a maioria das aprendizagens das crianças resultam de atividades por si iniciadas quando exploram o meio onde estão inseridas, livres de limitações e proibições estabelecidas pelos adultos. A valorização da atividade livre das crianças nasce na perceção de que toda a atividade desejada e realizada ativamente pela criança tem para ela consequências imediatas e a longo prazo, muito mais enriquecedor que aquilo que costuma ser imposto pelos adultos (Melo, 2008).

Neste sentido, considera-se importante apresentar quadros de referência que apoiem os profissionais a promoverem práticas de qualidade no quotidiano da sua intervenção. Passamos, assim, a dar relevo aos quatro modelos pedagógicos referidos anteriormente, procurando configurar a sua aplicação ao contexto de creche. Esta discussão e análise

¹⁹ Presentemente, Gabriela Portugal orienta um grupo de trabalho que tem como função a construção de um documento com as Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças dos zero aos três anos de idade, solicitado pelo Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

não será exaustiva, pois abordaremos somente as áreas e os pontos que consideramos mais significativos para um quadro de multi-referencialidade que a fiabilidade e o rigor interpretativo obrigam.

Modelo High/Scope

David Weikart, em 1960, fundou o modelo pedagógico High/Scope ou de orientação cognitiva, que reflete a teoria construtivista da criança de Jean Piaget (Post & Hohmann, 2003)²⁰, segundo a qual se considera que o desenvolvimento se processa de forma sequencial e que se organiza em estádios (Oliveira-Formosinho, 2007). Os estádios de desenvolvimento representam marcos conceituais e estratégias de resolução de problemas que a criança vai progressivamente adquirindo de forma sequencial e progressiva (idem).

Atualmente, o modelo High/Scope está definido para crianças dos zero aos seis anos de idade, mas os princípios orientadores para crianças pequenas (zero a três anos) foram adaptados dos princípios para crianças em idade pré-escolar. Contudo, em ambas as faixas etárias, considera-se o desenvolvimento como fruto da aprendizagem ativa da criança na sua relação com o meio que a rodeia.

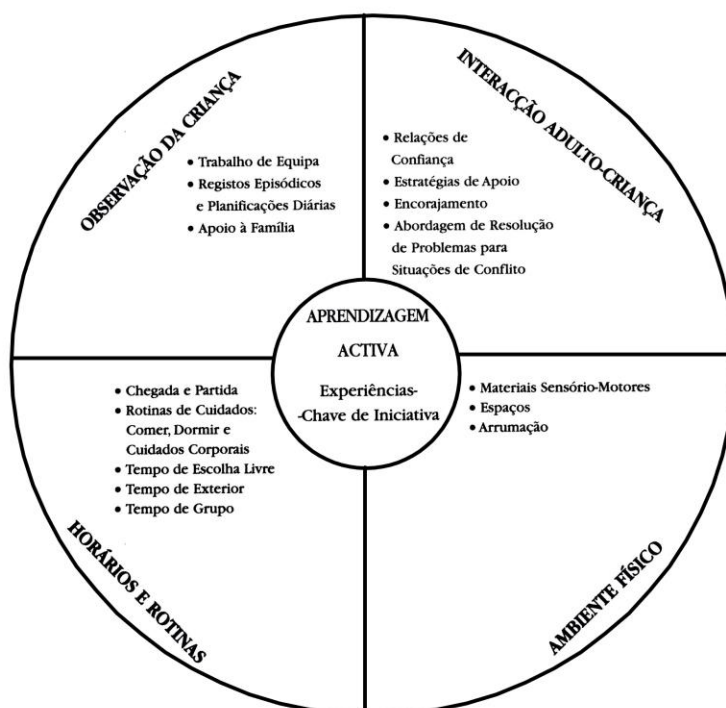
A ideia que subjaz ao modelo é que as crianças aprendem em interação, através da sua relação direta e imediata com o ambiente que as rodeia. É desde o nascimento que bebés e crianças aprendem ativamente, a partir das relações estabelecidas com as pessoas com quem interagem e da exploração dos materiais presentes no seu mundo (Post & Hohmann, 2003).

²⁰ Livro editado pela Fundação Calouste Gulbenkian, com a revisão da responsabilidade de Maria Cristina Corrêa Figueira, docente que implementou, em Setúbal, o desenvolvimento do Currículo de Orientação Cognitiva (COC), após a sua visita aos EUA, à Fundação High/Scope. Esta publicação, com a abordagem High/Scope à educação de bebés e crianças pequenas, tornou-se um texto de referência para as educadoras de infância de todo o país. Contribuiu sobremaneira para apoiar e fundamentar as práticas pedagógicas de muitas educadoras a intervirem com crianças dos zero aos três anos.

Esta ideia é traduzida numa *Roda da Aprendizagem* (Figura 1) onde estão explícitos os cinco princípios orientadores para a intervenção dos profissionais que trabalham com base nesta abordagem:

a aprendizagem ativa; as interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; o ambiente físico acolhedor e centrado na criança; os horários e rotinas que se adaptam às crianças; e as observações diárias que orientam as atividades dos adultos com as crianças (Post & Hohmann, 2003, p. 10).

Figura 1- Roda da Aprendizagem High/Scope para bebés e crianças pequenas



Fonte: adaptado de Post & Hohmann, 2003, p. 11.

O princípio da aprendizagem ativa perpassa todas as áreas, ocupa um lugar central, e concretiza-se através de quatro pressupostos fundamentais, nomeadamente: *bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem; comunicam aquilo que sabem e aprendem num ambiente de relações de confiança* (Post & Hohmann, 2003, p. 22).

A partir destes pressupostos e com base na observação direta de crianças, é proposto um conjunto de linhas orientadoras, denominadas *experiências-chave*, que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens das crianças, *ajudando os educadores a*

organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer (Post & Hohmann, 2003, p. 52).

As *experiências-chave* são ainda um suporte no processo de partilha das observações nas reuniões de equipa e também com os pais, de forma a permitir que sejam desenvolvidas por eles, em contexto familiar. Estão organizadas em torno de nove áreas de aprendizagem abrangentes: 1) o sentido de si próprio; 2) as relações sociais; 3) a representação criativa; 4) o movimento e música; 5) a comunicação e linguagem; 6) a exploração de objetos; 7) a quantidade e número; 8) o espaço; 9) o tempo. Estas experiências devem desenvolver-se em ambientes seguros e confortáveis, de modo a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento da criança, em constante mudança, impõe (Post & Hohmann, 2003).

As interações adulto-criança pautam-se por relações de confiança e facilitadoras de aprendizagem ativa, tendo o adulto um papel muito importante, uma vez que é ele o responsável por organizar um clima de confiança, de modo a apoiar as descobertas e explorações da criança. Preconiza-se, assim, a existência de um adulto responsável, designado *cuidador primário*, com o objetivo de garantir a continuidade da ação e, por conseguinte, a continuidade do estabelecimento de uma relação próxima, confiante, tranquila, de afetos, quer com a criança, quer com a família. Todavia, o relacionamento com outros adultos e crianças é incentivado, a fim de diversificar e intensificar as interações da criança (Post & Hohmann, 2003).

Na organização do dia da criança na creche (horários e rotinas) estão subjacentes dois princípios, a previsibilidade, embora flexível e o conceito de aprendizagem ativa. Procura-se proporcionar à criança um horário diário com uma sequência que engloba o ciclo planear-fazer-rever e atividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo). Todos os acontecimentos e rotinas são encarados como momentos para a aprendizagem ativa, explorados em função das perspetivas das experiências-chave, tendo por base a observação e avaliação, de forma a monitorizar a qualidade do contexto e a aprendizagem da criança (Post e Hohmann, 2003).

Modelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa

A criação do Movimento da Escola Moderna (MEM) portuguesa remonta a 1966, quando este se associou à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, tendo sido os seus primeiros delegados Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza.

Tendo por referência a pedagogia Freinet, este modelo tem vindo a ser adaptado à realidade portuguesa pelos professores e educadores que o desenvolvem em diferentes instituições e níveis educativos. De uma conceção empirista da aprendizagem, progressivamente integrou as perspetivas socio-construtivistas, procurando sobretudo em Vigotsky os fundamentos teóricos das suas *três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição de valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura* (Niza, 1996, p. 141). A aprendizagem é o *impulsionador do desenvolvimento* e realiza-se com base nas interações socioculturais, enriquecida por adultos e pares (Folque, 1999).

O MEM tem como finalidade a formação permanente de docentes de todos os níveis educativos, numa perspetiva de autoformação cooperada, *cujas práticas educativas constituem ensaios estratégicos e metodológicos sustentados por uma reflexão teórica permanente. Desta decorrem os modelos de trabalho dialeticamente aferidos por várias práticas* (Niza, 1996, p. 140) partilhadas.

Folque (1999) define o MEM como uma organização que defende um modelo pedagógico que *desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais* (p. 5).

À semelhança do que acontece nos contextos de educação pré-escolar, também nos contextos de creche a educação é considerada como um processo social, *logo um contexto relacional* o que implica um envolvimento cultural nas aprendizagens, às quais apenas poderemos atribuir sentido social se as associarmos à cultura e à sociedade. O processo educativo, desenvolve-se, assim, no seio da sociedade onde os contextos estão inseridos, fazendo um percurso participativo de reconstrução guiada da cultura no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos (Formosinho, 2013).

Para dar resposta às necessidades sentidas pelas profissionais que intervêm com crianças até aos três anos, um grupo alargado de Educadoras do MEM, organizou-se em grupo cooperativo e tem feito um percurso de reflexão e descoberta, no sentido de *procurar reconhecer e explicitar o modelo do MEM para o trabalho em creche* (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

As mesmas autoras partem de uma visão de creche como um núcleo fundamental de revitalização a nível educativo, cultural e social, consistindo num benefício e não “um mal necessário”, com uma centralidade dupla, isto é, como um direito da criança e da família, adequando-se à sua ecologia e promovendo o seu equilíbrio. Em suma, uma instituição que acolhe (equidade) e cuida (presta atenção).

Contrapõe-se uma visão da criança *centro do mundo* com uma conceção de criança *no mundo*, competente, como sujeito ativo no processo educativo, construtora e dinamizadora do seu próprio desenvolvimento, nosso semelhante, e cuja voz é considerada como afirmação e *agência de cidadania* (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

À semelhança do que acontece na educação pré-escolar, parte de três condições fundamentais para a educação das crianças pequenas: os grupos são organizados com crianças de várias idades e aptidões; existe um clima de livre expressão; é dado às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

A primeira condição, a constituição dos grupos, de forma heterogénea, em termos de idade e de competências, permite a oportunidade para práticas de inclusão e diferenciação, bem como uma intervenção na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), baseada na teoria socio construtivista de Vigotsky em que *o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem* (Folque, 1999, p. 8). Na segunda condição, é dada a possibilidade à criança para participar na sua aprendizagem, para escutar e ser escutada. Esta condição baseia-se no trabalho de Freinet, sendo que *a construção do saber das crianças faz-se a partir da expressão livre dos seus interesses e saberes* (Folque, 1999, p. 8). Por fim, na terceira condição pretende-se proporcionar à criança um tempo lúdico, para que esta possa brincar, descobrir, envolver, explorar e compreender o mundo que a rodeia.

No que respeita ao papel do educador, este assume um papel abrangente: *é promotor dos direitos da criança*, em interação com as famílias e o meio envolvente; *edificador de relações* e *animador de parcerias*, no sentido de estabelecer entre as crianças, as famílias e a equipa de profissionais verdadeiras comunidades de aprendizagem; *facilitador da comunicação* entre todos os elementos (crianças, famílias e equipa); *mediador cultural*, proporcionando o encontro com diferentes culturas, criando espaço para o já conhecido e para se aceder ao novo; promotor de uma *segurança pessoal e emocional* com as crianças e com as famílias (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 26).

O trabalho com as famílias e a comunidade assume uma grande importância, sendo proposto construir com as famílias uma *comunidade de aprendizagem familiar*, uma vez que se está na presença de crianças pequenas, e estas necessitam que se estreitem laços de cooperação, enquanto via facilitadora da resolução dos problemas do quotidiano e enquanto mediadora e promotora das expressões de cultura (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

Na organização do espaço e materiais no contexto de creche, defende-se uma organização que reflita as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele intervêm, um *Espaço espelho de cultura(s) e estéticas: familiares, locais, humana*. Embora não existam áreas de “trabalho” como na educação pré-escolar, defende-se a criação de espaços flexíveis com áreas diferenciadas, com identidade e significativos do ponto de vista cultural, composto por materiais diversos, abertos, autênticos, naturais, apelativos e versáteis, encontrando-se ao alcance e acesso das crianças (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

No que respeita à organização do tempo, as atividades são iminentemente culturais, não se dividindo entre tempo de atividades e tempo de rotinas. Defende-se a regularidade e gradualidade na passagem do tempo individual para o tempo social, sendo esta passagem entendida pelas autoras como uma boa condição para uma boa inserção na creche. Também refletem sobre a organização da rotina, que deve ser previsível e flexível, e sinalizam quatro momentos de regulação: acolhimento, alimentação, repouso, higiene e final do dia - jogo / exploração (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

Defendem, ainda, tal como acontece no contexto de educação pré-escolar, a criação de um Tempo de Comunicações, em pequeno grupo e, progressivamente, em grande grupo,

e um Tempo de Atividades e Projetos, de forma a contar, mostrar o que se fez e o que já se é capaz de fazer, em ambos os contextos, educativo e familiar. É um momento, no entender das autoras, para *Fazermo-nos comuns* (Folque, Bettencourt & Oliveira, 2012).

Reggio Emilia

O Modelo de Reggio Emilia nasceu após a segunda Guerra Mundial, em Villa Cella, próxima da cidade de Reggio Emilia. A sua comunidade, com o objetivo de proporcionar às crianças pequenas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, organizou-se de forma voluntária e cooperativa e criou um sistema de Educação de Infância Municipal para potencializar o sucesso educativo.

O seu fundador e impulsionador foi Loris Malaguzzi, que orientou todo o seu trabalho em torno da reconceptualização da imagem da criança. Com a sua orientação, nos contextos educativos de Reggio Emilia, desenvolveu-se um modelo pedagógico que procurou estimular as crianças ao diálogo e à compreensão sobre as perspetivas umas das outras, construindo um saber conjunto. Os Educadores aguardam pelas ideias das crianças e orientam-nas na análise das suas propostas iniciais, incentivando-as a procurar conexões e possibilidades

É um modelo que procura promover relações, interações e comunicação entre as crianças, as famílias, os educadores e a comunidade em geral, assente na ideia que todo o conhecimento surge através de uma construção pessoal e social. A criança tem, assim, um papel ativo na sua socialização que é construída com base nas suas interações. A ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com educadores e com a família, tendo em conta a sua própria história, o seu contexto social e a sua cultura envolvente (Lino, 2013)

A pedagogia das relações assume a centralidade de todo o processo educativo, pelo que é fundamental que todos os intervenientes percebam as vantagens da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo. De acordo com Lino (2013):

A aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns. A educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas, ou tópicos, que dão origem a trabalhos de projeto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos (p. 119).

Os princípios centrais da abordagem de Reggio Emilia, segundo Edwards (2009), são os seguintes:

- a imagem da criança como ativa, competente, produz mudança e movimento dinâmico nos sistemas em que está envolvida, incluindo a família, a sociedade e o contexto educativo, protagonista em todos os projetos, produtora e não apenas usuária de cultura. Detentora de inúmeras competências e capacidades, pelo que sobressaem as suas *cem linguagens* que lhe permitem exprimir sentimentos, emoções, pensamentos e, dessa forma, comunicar com o meio que a rodeia;
- o educador como parceiro, facilitador da aprendizagem, um observador e pesquisador de novas experiências, um mediador dos interesses, motivações e necessidades da criança, que se preocupa em *provocar ocasiões* de crescimento intelectual genuíno para as crianças (Edwards, 2016); que atua em diálogo com a equipa, com os seus pares, com o *atelierista*, com as famílias; que escuta as crianças, *que está plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assume a responsabilidade por registar e documentar o que é observado e usa isso como base para a tomada de decisões compartilhada com crianças e pais* (idem, p. 156);
- o espaço que reflete a cultura dos que o organizam, dos que o criam, dos que o *habitam* e transpõe as diferentes camadas dessa influência cultural (Gandini, 2016). É entendido como *terceiro educador*, que oferece desafios para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, é como

um recipiente que favorece a interação social, a exploração, a aprendizagem, mas também vêem o espaço como tendo conteúdo educativo, isso é, contendo mensagens educativas e carregando estímulos que favoreçam experiências interativas e aprendizagem construtiva. Trata-se de contextos de múltipla escuta (Vasconcelos, 2009a, p. 59).

- o currículo como um desafio para as investigações a longo prazo da criança em áreas do seu interesse, dando-se ênfase à sua expressão através das suas *cem linguagens*. Os profissionais preconizam um processo contínuo de experiências, conduzido pelas crianças. São elas que decidem e escolhem os seus *caminhos*, os adultos somente apoiam. Valoriza-se um currículo emergente com a participação dos educadores, das crianças e das famílias. Os educadores estabelecem os objetivos educacionais gerais,

tendo em conta o nível educacional, político e organizacional, mas não estipulam metas específicas e concretas para as atividades e projetos a desenvolver;

- o ensino e a aprendizagem por meio das relações. Várias são as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem da criança quando famílias, educadores, crianças e a comunidade constituem uma equipa e colaboram no processo educativo. Organizam-se enquanto *comunidade de aprendizagem* (Edwards, 2016);

- a integração da documentação como processo de observar, refletir e comunicar, entendido como *um ato de carinho, um ato de amor e interação* (Rinaldi, 2016, p. 239).

É um meio de tornar a aprendizagem visível, quer das crianças, quer do educador e aprofundá-la por meio da reflexão e do questionamento, contribuindo, assim, para a formação e desenvolvimento profissional, bem como para a melhoria dos programas e serviços para crianças dos zero aos seis anos.

Pedagogia-em-Participação

É a perspetiva educativa da Associação Criança e caracteriza-se por assumir uma inspiração de diversos modelos e pontos de vista sócio construtivistas que na, experiência do Projeto Infância, resulta em práticas situadas que assumem contextualizar os modelos de Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna, o modelo High/Scope e ainda a *gramática* da Associação Criança (Oliveira-Formosinho, 2009).

Procura-se organizar ambientes pedagógicos em que as interações e relações são o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades e projetos que valorizem a identidade e as características da criança. Acredita-se, assim, nas competências da criança, pelo que lhe é dado espaço para que ela possa desenvolver a autonomia, a participação e a colaboração (Oliveira-Formosinho, 2007).

A pedagogia é vista como *um encontro de culturas* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32) e organiza-se em torno do conhecimento construído na ação contextualizada, em articulação permanente com a teoria, crenças e valores. Apresenta uma natureza holística e integrada, centrada numa práxis de participação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p. 29) referem que na pedagogia-em-participação *a democracia está no coração das crenças, valores e princípios*, pelo que dever ser, simultaneamente, um fim e um meio da educação de infância, ou seja, defende-se que a democracia deve estar presente tanto nas finalidades educacionais, como no quotidiano vivido por todos os atores educativos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Neste sentido, através da democracia, procura-se

criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que os afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente (Oliveira-Formosinho et al, 2011b, p. 102).

Os objetivos da educação nesta perspetiva centram-se, essencialmente, *em apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua*, numa atenção partilhada, aprendendo em companhia, com os seus pares, com a educadora e com as famílias (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32)

A pedagogia-em-participação promove, ainda, a igualdade de oportunidades e a inclusão de e para todos, assumindo-se como uma responsabilidade social pelas crianças e suas famílias, preocupando-se mais com a qualidade do que com a quantidade de contextos de educação de infância (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

A imagem da criança e dos profissionais é de pessoas competentes e participativas. Pessoas que introduzem mudanças, que se relacionam e interagem com o mundo que as rodeia.

A pedagogia-em-participação apresenta quatro eixos centrais, interdependentes, que definem a intencionalidade pedagógica: *o ser-estar; pertencimento e participação; exploração e comunicação com as cem linguagens; narrativa das jornadas de aprendizagem*. Consistem nos mediadores entre a teoria e a prática e apresentam os objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e pesquisas. Procuram que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio histórico-culturais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Os eixos aspiram a que, através da educação de infância, se possa *cultivar a humanidade (...), fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 33).

A organização do ambiente educativo é pensado através de um processo em progresso, onde se verifica uma *constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43).

O espaço e o tempo são organizados em função das interações e relações que se estabelecem, funcionando também como apoio para as atividades e projetos que permitam às crianças co-construir a sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Perspetiva-se, assim, o espaço como um lugar de bem-estar, de alegria e prazer, tendo como função principal promover o jogo, o brincar e o aprender com bem-estar (idem).

Nesta perspetiva, a organização do espaço ao longo do ano letivo não é permanente, deve sofrer várias alterações, não obedecendo assim a uma organização única e estanque, devendo antes, ser flexível para que se possa adaptar ao desenvolvimento das atividades e projetos e acompanhar o desenvolvimento de todas as crianças. Outro aspeto importante a assegurar no planeamento do espaço é que este permita múltiplas aprendizagens onde a criança possa desenvolver as suas *cem linguagens*.

Na organização do tempo pedagógico procura-se assegurar uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, das suas necessidades e interesses e que incluam momentos para fazerem várias experiências de aprendizagem, realizadas quer individualmente, em pequenos e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O planeamento da ação processa-se de forma *humanizante*, onde é dado à criança *poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si*. A Educadora procura incluir os desejos da criança e *negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 49).

A documentação pedagógica assume um papel preponderante no processo de aprendizagem, atendendo que permite registrar as aprendizagens das crianças e, simultaneamente, as dos profissionais e famílias. *É um espaço para a criação da memória de aprendizagem em ação, tal como constitui uma base para o desenvolvimento de identidades aprendentes* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53).

Após a descrição, de forma sumária, das quatro perspectivas pedagógicas que selecionámos, não podemos deixar de sublinhar a importância das equipas educativas refletirem sobre *os contornos das suas propostas no que se refere a dimensões pedagógicas críticas no âmbito da pedagogia em creche* (Araújo, 2015, p. 30). Estas *funcionam como “andaimes” e, a partir do suporte desse mesmo andaime, permitem a respetiva contextualização de modos muito pessoais e autónomos e a inserção no respetivo projeto* (Vasconcelos, 2012b, p. 24) pedagógico de grupo ou projeto educativo de Estabelecimento. Remete-nos para *a exigência de uma intervenção pedagógica problematizada social e culturalmente (...) [contemplando] as especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais* (Tomás, 2017, p. 17). É urgente que se canalize toda a ação com as crianças para um *relacionamento baseado no reconhecimento da diversidade, da complexidade e da contextualização e da ética de um encontro* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 216), independentemente da perspectiva pedagógica subjacente à intervenção.

2.4. Especificidades de uma proposta para dar intencionalidade à ação no contexto de creche

Se uma criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer este mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata de vivê-lo, de proporcionar experiências ricas e diversificadas.

(Kuhlmann, 2007, p. 57)

Os contextos educativos de Educação de Infância propiciam um amplo horizonte onde as crianças pequenas crescem e constroem as suas vidas, um mundo social, como o designou Manuel Sarmiento (2004). Nele, surge a necessidade de articular a fantasia, a magia, o imaginário, os sonhos, com o conhecimento, o saber e integrar as culturas das infâncias nas aprendizagens, uma vez que são lugares onde as crianças se desenvolvem e se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo (idem).

As crianças, na creche, diariamente, partilham espaços, equipamentos e materiais com os seus pares e com os adultos e são essas relações sociais que oferecem todos os elementos para a construção da sociabilidade e da constituição subjetiva de cada uma das crianças. Essa é uma importante função da pedagogia da infância, principalmente quando estamos em presença de crianças pequenas, uma vez que nestas idades as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças (Barbosa, 2010). É precisamente através de todas essas dinâmicas sociais e culturais, que os espaços se configuram em contextos de vida coletiva, em *locus* de cidadania (Vasconcelos, 2007), onde ocorre a construção da cultura da infância e educativa.

Foi nesta perspetiva que Moss & Petrie (2002) introduziram o conceito *espaços das crianças*, em substituição ao conceito *serviços para a infância*. Exige-se, assim, uma resposta

a todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Silva et al, 2016, p. 10).

Os *espaços para as crianças* precisam de ser pensados, planeados e investidos em função de quem os *habita*. Estando em presença de crianças pequenas, o *desenvolvimento e a aprendizagem* [devem ser entendidos] *como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança* (Silva et al, 2016). Reforçamos que a criança pequena, além de cuidados, necessita de estar envolvida em situações educativas que promovam o seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal, tendo sempre presente que a construção do saber se realiza de forma articulada, isto é, assume

uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante (idem, 2016, p. 10).

As propostas pedagógicas para o contexto de creche devem enfatizar a especificidade da intervenção com esta faixa etária: vincular a condição de educar ao cuidar, mas de uma forma capaz de contemplar, além das dimensões de cuidado, as outras formas de manifestação e inserção social próprias das crianças nessa fase do seu desenvolvimento. Assim, toda e qualquer proposta pedagógica deve contemplar as especificidades da ação profissional e apresentar referenciais que se direcionem para uma ação educativa que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio em que se insere.

Aponta-se, ainda, a necessidade de pensar a pluralidade, pois está-se na presença de pessoas (crianças e adultos), o que implica definir estratégias de atuação para lidar com as diferenças e percebê-las como marcas da nossa condição humana. A diversidade conduz à heterogeneidade dos modos de intervenção, à pluralidade nas expressões das relações sociais, à multiplicidade de culturas. Consideramos que o encontro com diferentes formas de *olhar* o mundo possibilitará inquietações, interrogações, partilha, diálogos, construção de significados, o que poderá levar ao enriquecimento do espaço educativo. Nesta perspectiva, entendemos que será importante, na fase inicial do delineamento da proposta pedagógica, que os profissionais se questionem sobre as suas concepções de criança e infância(s) e como se relacionam com a singularidade e diversidade existente.

Os objetivos e estratégias definidos para a construção de uma intervenção com as crianças expressam valores, daí a necessidade de serem devidamente explicitados, bem como o ponto de partida e de chegada.

Um outro aspeto diz respeito ao carácter provisório, flexível, fluído e negociado que se pretende em qualquer proposta pedagógica, que deverá atender à diversidade de situações concretas, enfrentadas no âmbito das instituições educativas, diversidade essa

que se deve refletir na intervenção de cada grupo específico de profissionais, crianças e famílias.

Sublinha-se a ideia de que toda e qualquer proposta pedagógica para creche se alicerce numa primorosa organização deliberada e que se verifique, por parte dos profissionais, o *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo* (Silva et al, 2016), pelo que será necessário que se fundamentem todas as suas opções que, em todas as circunstâncias, devem entender a criança como

um sujeito da história e de direitos. Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional (Barbosa, 2010, p. 3)

Importante sublinhar ainda que, ao apresentarmos no ponto anterior, os modelos pedagógicos, tal facto não implica que os profissionais tenham de optar por seguir determinado modelo. Entendemos que a educadora só deve seguir determinado modelo pedagógico a partir do momento em que se reconhece e tem afinidade, quer com os aspetos teóricos, quer com os práticos. Consideramos que os profissionais podem caminhar no sentido de uma perspetiva de *narrativa curricular*, que se inscreve

num processo de busca de um “estilo” pedagógico, numa interpretação própria quer do educador/a no seu contexto individual, quer numa recriação coletiva em contexto de equipa pedagógica (Vasconcelos, 2014, p. 76).

Após apresentação de algumas premissas, ancorando-nos em vários autores (Lemos, 2014; Vasconcelos, 2014; Araújo, 2013; Lindberg, 2013; Portugal, 2010, 2012; Barbosa, 2010; Oliveira-Formosinho, 2010; Faria, 2007; Horn, 2004) passamos a sinalizar alguns aspetos que julgamos importante reter quando se tem a tarefa de elaborar, implementar e avaliar uma proposta pedagógica para o contexto de creche:

- o fundamento de toda a filosofia da proposta pedagógica deve ancorar-se na

atividade natural da criança, o brincar, a atenção à experiência ou vivido da criança (ou seja, a atenção ao seu bem-estar e qualidade da implicação nas diferentes atividades e rotinas) e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança (Portugal, 2012, p. 8);

- as experiências/vivências e rotinas diárias proporcionadas à criança planeadas de modo a assegurar a satisfação das suas necessidades, nomeadamente físicas, de afeto,

segurança, reconhecimento e afirmação, de sentimento de competência e de significados e valores. Estas necessidades devem ser tidas em conta na planificação dos objetivos educativos, tendo em vista o bem-estar e implicação das crianças (Portugal, 2012);

- a ação planeada de uma forma articulada, tendo presente os diversos elementos que integram as *dimensões pedagógicas críticas*: a organização do espaço e dos materiais, a organização do tempo, a interação adulto-criança, as atividades e os projetos, a observação e avaliação e as parcerias com as famílias (Araújo (2013);

- a organização dos espaços e tempos convidativos, acolhedores, coerentes com as necessidades, interesses, motivações das crianças, que propiciem a interação e exploração por parte das crianças e que se configurem como *pano de fundo* (Faria, 2007), como um *componente curricular que se torna parceiro* (Horn, 2004) e como *um manual de desafios à autoiniciativa da criança, à sua agência, aos processos de aprendizagem experiencial e lúdica* (Oliveira-Formosinho, 2010, p. 75). Qualificar o espaço, para *adquirir a condição de ambiente*, uma vez que *a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia* (Faria, 2007, p. 70);

- a organização de espaços abertos às famílias e a dinamização de atividades conjuntas, implicando o envolvimento e compromisso dos profissionais com as famílias, de forma a promover uma *pedagogia conversacional* (Oliveira-Formosinho, 2010), num *espírito de hospitalidade [...] com as famílias e entre as famílias* (Vasconcelos, 2014, p. 73);

- a organização de um ambiente rico de possibilidades, de forma a garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens (gestuais, verbais, plásticas dramáticas, musicais, etc.);

- a definição de modalidades de observação e registos (verbais e não verbais) realizados pelas crianças e pelos adultos e respetiva divulgação são imprescindíveis, pois contribuem para a explicitação dos processos de aprendizagem das crianças, para guardar a memória das experiências vivenciadas, para avaliação da intervenção pedagógica e para a valorização do papel da educadora de infância (Lemos, 2014);

- a preocupação em constituir grupos pequenos de crianças e assegurar uma *ratio* criança-adulto baixa, bem como reduzida rotatividade e mobilidade dos profissionais, para garantir a continuidade nos modos de intervenção (Portugal, 2010);
- as transições entre a casa e a creche e a creche e o jardim de infância devem ser planeadas atempadamente, envolvendo as famílias e todos os elementos da equipa pedagógica;
- o estabelecimento de um diálogo constante entre a direção da instituição educativa, a equipa pedagógica e famílias;
- o estabelecimento de parcerias com a comunidade local, de forma a rentabilizar os recursos existentes;
- a interação entre todos os elementos da equipa pedagógica de forma a promover uma *pedagogia de encontros e relações* (Barbosa, 2010), para partilha de dificuldades e sucessos e construção de conhecimento a partir da prática pedagógica;
- a necessidade de equipas pedagógicas coesas e qualificadas, que, para prestarem um atendimento adequado, precisam de:

Saber apoiar o bem-estar, encorajar o desenvolvimento positivo e estimular a aprendizagem [...]; Conhecer os direitos da criança e saber como os aplicar na prática [...]; Ser capaz de construir uma ligação entre a teoria e a prática [...]; Compreender a “pedagogia da escuta” (Rinaldi, 2006) [...]; Ser capaz de trabalhar em ambientes complexos em parceria com pais de diferentes meios sociais, culturais e educacionais, e com outros profissionais da educação, saúde e serviços sociais [...]; ter uma atitude positiva e refletida (Lindberg, 2013, p. 33-34);
- a apresentação de uma postura ética entre todos os elementos da equipa pedagógica, e entre estes com as crianças e com famílias; mobilizar a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*²¹, editada pela APEI;
- finalmente, destacamos a necessidade de formação contínua dos elementos que compõem as direções das instituições educativas e das equipas pedagógicas

²¹ Carta elaborada por um grupo de educadoras de infância, coordenado por Maria da Conceição Moita e editada pela APEI, em 2012.

(coordenadores, educadoras e auxiliares), pois desse processo depende a construção da proposta pedagógica e, principalmente, o desafio de relacionar concepções teóricas com as questões do cotidiano praxiológico (Oliveira-Formosinho, 2010). Equipas mais qualificadas e com melhor rentabilização dos recursos para fazer face a todas as mudanças sociais, pois como nos alerta Catarina Tomás (2010), no seu comentário aquando do seminário “Educação das crianças dos zero aos três anos”, organizado pelo CNE, para preparação da Recomendação n.º 3/2011:

é necessário adaptar e inovar as respostas na definição de novas estratégias e mecanismos de intervenção [...] é necessário também a mudança de paradigma de uma lógica comunitária, de envolvimento e coresponsabilização de todos os parceiros sociais (p. 144).

Para concluir, inspiramo-nos em Italo Calvino (1994, cit. por Faria, 2007, p. 72), e mobilizamos as seis palavras que definiu para o presente milénio, para nos apoiar na construção de uma proposta pedagógica para a infância: *leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência.*

Capítulo 3 - Educadoras de Infância e Identidades Profissionais: caminhos heterogêneos e plurais

De “pai de meninos”, à “rodeira”, à “visitadora de infância”, passando pela professora do ensino elementar com uma especialização própria, chegamos à Educadora de Infância como a conhecemos hoje, com um empenhamento muito particular na problemática do desenvolvimento infantil e capaz de trabalhar em contextos amplos e diversificados, educando e animando grupos de crianças de diferentes idades, de forma criativa e profissional e com a consciência clara que o seu trabalho é de lançar bases sólidas de crescimento, abrindo caminhos e ajudando a construir hoje o amanhã da nossa sociedade.

(Figueira, 2001, p. 32)

As educadoras de infância, à semelhança de outros professores de outros níveis de ensino, ao escolherem a sua profissão, transferem para a sua função atitudes, ideias, pensamentos e maneiras de ser e de estar que provêm da sua condição de pessoa. *O professor [leia-se educadora] não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é* (Canário, 2007, p. 140).

A história de vida de cada educadora, a família, as vivências significativas, as relações e amizades, os valores e ideologias, os contextos onde viveu e que experienciou, o percurso formativo, as pessoas que a influenciaram e que constituíram uma referência na sua vida, toda esta trajetória biográfica é preponderante no processo de crescimento que a torna Pessoa. Dominicé (1985, cit. por Sarmiento, T. 1999b, p. 24) reforça esta ideia ao afirmar que *aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda.*

Seabra (1993, p. 3) afirma *que o caminho é longo entre o nascimento para a vida humana e a participação na humanidade.* Efetivamente, todas as vivências ao longo do processo de crescimento do sujeito, associadas ao seu percurso formativo vão influenciar e servir de suporte à sua participação na sociedade como profissional. Ayers (1989), a este respeito, enfatiza que *ser educador não é simplesmente o que se faz, é o que se é* (cit. por Sarmiento, T. 1999b, p. 24).

O grupo profissional das educadoras de infância emergiu das novas concepções sobre a infância e criança e das expectativas sociais face à sua educação. A identidade profissional decorre da interseção da história de vida de cada educadora com os contextos onde desenvolve a sua ação educativa, contemplando toda a diversidade de papéis sociais e pedagógicos socialmente atribuídos em espaços de atendimento coletivos, com as orientações políticas e com as concepções, valores e práticas produzidas pelas próprias educadoras (Sarmiento, T. 1999b). É ao longo da sua vida que as educadoras de infância *aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão* (Canário, 1999a, p. 280).

Pretende-se, assim, refletir sobre o conceito de identidade e o modo como esta tem sido (re)construída à luz das principais alterações decorridas na profissão docente e fazer uma análise da profissionalidade das educadoras de infância, salientando os momentos e fatores decisivos dessa trajetória. Debruçamo-nos, ainda, sobre a formação, os saberes e as competências, articulando-os com a especificidade e singularidade da profissão, que tem como âmbitos de intervenção contextos marcados por uma grande diversidade (Formosinho, 1997), nomeadamente ação junto de bebés e crianças pequenas, famílias, equipa e comunidade em geral. *A interação a vários níveis e com vários parceiros, está no coração da profissionalidade das educadoras* (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 160), que se alicerça na coletividade e na colaboração mútua, onde as dimensões do cuidado e da educação *a todo o momento se entrelaçam, entrecruzam e se complementam, estando uma dimensão permanentemente presente na outra* (Martins Filho, 2016, p. 25).

3.1. O processo de construção das identidades

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições.

(Dubar, 1997b, p. 105).

A transição de uma sociedade industrial para pós-industrial contribuiu para a configuração de novas características e condições sócio históricas do desenvolvimento da humanidade.

Neste contexto, emergiu a necessidade da reconfiguração de novas formas de organização do trabalho humano, novas formas de gestão e, por conseguinte, a exigência de novos perfis profissionais, novas formas de pensar a realidade social, novas competências e relações sociais, novas experiências, que se tornaram cada vez mais fluidas, mais imprecisas, com reflexos na construção identitária do indivíduo, que deixa de ser considerada fixa, essencial ou permanente e passa a ser volátil e instável.

Bauman (2005), a este respeito, afirma que estamos a assistir a uma *liquefação* das estruturas e instituições sociais, ou seja, a passagem de uma fase *sólida* da modernidade para uma fase *líquida*. Refere que mobiliza a designação *fluídos* porque estes não mantêm a forma durante muito tempo, tal como o que está a acontecer com o mundo em que vivemos, que está repleto de incertezas, fragmentações, em função da redefinição imposta pela “*modernidade líquida*”²², onde os indivíduos são flutuantes, móveis e ágeis, vistos e valorizados por uma cultura do descartável, caracterizada por ser passageira.

Ao longo da sua vida, o sujeito passa por numerosos processos de socialização, que se vão refletindo na forma como desenvolvem e integram certos padrões sociais (modelos, regras, valores) dos diferentes contextos sócio culturais com os quais interagem (Dubar, 1997b).

A ideia de que o tempo *forte e natural* de socialização coincidia com o período da infância e juventude foi ultrapassada, dando lugar a uma ideia de que é um processo de construção permanente que se prolonga ao longo da sua trajetória de vida, que faz parte

²² De acordo com Bauman a *modernidade líquida* corresponde à *época atual em que vivemos. É o conjunto de relações e instituições, além de sua lógica de operações, que se impõe e que dão base para a contemporaneidade. É uma época de liquidez, de fluidez, de volatilidade, de incerteza e insegurança. É nesta época que toda a fixidez e todos os referenciais morais da época anterior, denominada pelo autor como modernidade sólida, são retiradas de palco para dar espaço à lógica do agora, do consumo, do gozo e da artificialidade.* Obtido em 9 de setembro de 2016 de, <http://colunastortas.com.br/2013/07/22/modernidade-liquida-o-que-e/>.

do conjunto de experiências do indivíduo, com acentuada visibilidade para os contextos de trabalho e formação (Dubar, 1997b).

Desta forma, o tema da identidade tem vindo a ser discutido na contemporaneidade, através de diversos estudos no âmbito das várias áreas do conhecimento, evidenciando-se como um processo em contínua transformação.

A construção da identidade está, assim, diretamente relacionada com *os diferentes contextos e a forma como cada um se relaciona com o tecido social* [pelo que] *condicionam a construção identitária de cada sujeito* (Teixeira, 2010, p. 54).

O processo de construção da identidade é, em simultâneo, individual e coletivo e é precisamente devido a esta simultaneidade que Dubar (1997b) considera que é impossível fazer a distinção entre identidade individual e coletiva, designando-a por identidade social, na medida em que esta se constrói através da articulação entre as orientações individuais e as interações do sujeito com a comunidade.

Desta forma, os diferentes percursos realizados na rede de interações, permite o *trânsito entre o “eu”, o “nós” e o “outro”, impossibilitando, assim, apenas uma definição de identidade* (Gomes, 2013, p. 32).

Leandro (2000) refere que a identidade pessoal e a identidade profissional estão em constante interação, provocando tensões e harmonias, distância e proximidade, integração e desintegração, desafiando a pessoa a procurar a unificação possível através de muitas contradições e ambiguidades.

Assim, o indivíduo não constrói a identidade pessoal e profissional sozinho, é *um produto de sucessivas socializações* (Dubar, 1997b, p. 13) que se prolongam ao longo da vida, em diferentes tempos, espaços, contextos de trabalho e de formação. Nesta articulação de diferentes eixos, os sujeitos assumem um papel dinâmico, são eles próprios que participam nas suas trajetórias, nos processos de construção de si e na relação com os outros e, por conseguinte, desempenham um papel fundamental *entre a produção de identidades (desenvolvimento individual) e a produção de mundos sociais (estruturação de sistemas sociais)* (Canário, 1999a, p. 121).

Reportando-nos à citação de Dubar (1997b), com a qual iniciamos o texto do presente tópico - identidade definida como o resultado de diversos processos de socialização (ao mesmo tempo estável/provisório, individual/coletivo, subjetivo/objetivo, biográfico/estrutural) que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições - o autor considera que o cerne da teoria da identidade, consiste na articulação de dois processos identitários heterogêneos, que ocorrem em dois movimentos – o subjetivo (*identidade para si*) e o intersubjetivo (*identidade atribuída por outros*). A *identidade para si* consiste em atos de pertença que definem que tipo de pessoa se quer ser. Essa incorporação dá-se pelo grupo de referência a partir do qual os indivíduos se definem e se identificam. Esse grupo pode ser a própria família, um grupo de amigos ou colegas de trabalho. A *identidade atribuída por outros* visa definir que tipo de pessoa se é. Corresponde à trajetória pelo mundo público e envolve várias atribuições, que nos caracterizam e posicionam, nomeadamente nome, classe social, género, etnia, raça, profissão, perfil em comunidades virtuais, entre outros.

Podemos, portanto, reconhecer que a identidade social se constrói *na relação direta com a diferença, em círculos sociais diferenciais, e é o que nos distingue do “outro”* (Gomes, 2013, p. 34). Por conseguinte, não é estática, vai-se construindo ao longo da vida,

não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 1997b, p. 118).

Mobilizamos aqui o *caráter inconcluso do ser humano* referido por Freire (1997), na medida em que os indivíduos são seres singulares e só existem quando interagem, quando partilham num contínuo coletivo, procurando a sua transformação, a do outro e a do próprio mundo.

Estamos, assim, na presença de um processo contínuo de articulação do individual com o intersubjetivo, do *eu* com os *outros*, no qual as instâncias privadas e públicas se encontram em constante ligação. É um processo que Dubar (1997b) designa por *dupla transação (biográfica e relacional)* que engloba a identidade própria e a atribuída, a

objetiva e a subjetiva, mas que nem sempre são coincidentes, resultando, essencialmente, dos modos de ser, estar, pensar e agir dos grupos ou indivíduos, ou seja, da articulação entre as trajetórias individuais e os espaços de intervenção e relação, traduzindo-se em diferentes *formas identitárias* definidas como configurações *Eu-Nós* (idem).

Os *outros* assumem, assim um papel fundamental na construção da identidade de *si*, do *eu*, uma vez que é na interação e no diálogo com os *outros* que o indivíduo passa a *desenvolver a consciência sobre si mesmo, ter percepções e construir representações acerca de si* (Gomes, 2013, p. 32).

A identidade profissional é algo que se concretiza pela e na atividade com outros *não é um processo solitário, desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar* (Sarmiento, T. 2009b, p. 48).

Para além dos espaços sociais, os espaços profissionais, assumem, assim, um lugar de excelência de produção de identidades, atendendo a que se apresentam como espaços de negociação e investimento de estratégias do *eu* integrado

num processo de reconhecimento pelos outros, que está intimamente dependente da natureza das relações de poder [...] do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença [...] inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências (Sainsaulieu, 1977, cit. por Dubar, 1997b, p.117-118).

Este movimento de lutas, de relações de poder, de força, de discriminação está em sintonia, mas nem sempre de acordo com as *identidades herdadas* (o que o indivíduo traz das suas vivências anteriores) e *visadas* (o que o indivíduo projeta ter no futuro), construídas com base nas trajetórias vividas que fazem parte da biografia de cada um. A relação entre estes dois movimentos é designado por Dubar (1997b) por *negociação identitária*.

No processo de construção da identidade do trabalho estão implícitas características das relações de poder nas organizações, valorizam-se as formas de atuar e de ser do sujeito na ação presente do seu trabalho (Sainsaulieu, cit. por Dubar, 1997b). Surgem, deste

modo, diferentes formas de enfrentar as tarefas, de ultrapassar os conflitos, de os sujeitos se comprometerem com o trabalho; os sujeitos apresentam diferentes atitudes, diferentes representações, diferentes trajetórias face às realidades do trabalho, mesmo quando desempenham as mesmas funções e apresentam a mesma categoria profissional.

A expressão *ator de si*, definida como *capacidade de se fazer reconhecer como detentor de um desejo próprio*, ou então como *acesso desigual à identidade do sujeito* (Sainsaulieu, 1985, cit. por Dubar, 1998, p. 389) conduz ao reconhecimento por parte dos parceiros da organização e à capacidade de ser identificado como ator num sistema de relações de poder, isto é, implica um reconhecimento dos parceiros sociais na instituição. Permite identificar a existência de diferentes trajetórias individuais e profissionais, portanto, diferentes percursos individuais de socialização profissional.

A este respeito Bauman (2005), refere que é importante tomarmos consciência de que o

‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’ (p. 17),

Efetivamente, no mundo globalizado, existe uma multiplicidade de identidades relacionadas entre si, de acordo com as mudanças e necessidades políticas, sociais, culturais num dado período histórico. É a partir do resultado dessas teias de interações, contradições, crises e conflitos que, por vezes, as identidades entram em rutura.

A relação conflituosa e de rutura entre identidades é designada por Hall (2006, p. 8), de *descentramento das identidades*. O autor sinaliza a falta de reconhecimento do outro e de si próprio dentro das dinâmicas sociais, como uma das razões para a existência dessa crise. Considera que a situação acontece porque as sociedades modernas estão cada vez mais focadas nos interesses individuais e acabam por desvalorizar os valores e as relações afetivas e sociais.

Dubar (2006), analisa a *crise da modernidade* e a *crise das identidades* e considera que existe uma relação de dependência entre elas. Refere que a crise das identidades está relacionada com os acontecimentos históricos e sociais que interagem entre si. Faz

referência a uma *identidade de bloqueio*, quando não há reconhecimento da profissionalidade, ou seja, quando as expectativas do indivíduo não são coincidentes com as da instituição. Quando a identidade atribuída pela instituição e a identidade visada pelo indivíduo não coincide, entram em conflito e regista-se uma rutura. O autor considera que a *crise das identidades* só deixará de existir quando as identidades forem confrontadas entre si, dentro da identidade para si e identidade para o outro.

3.2. Identidades Profissionais na Educação de Infância

Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou), vim-me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na cultura persistente e crítica. Ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

(Freire, 1992, p. 27)

No sentido de compreender o tema das identidades profissionais das educadoras de infância, ancoramo-nos no conceito de identidades profissionais dos docentes, procurando salvaguardar a especificidade e singularidade deste grupo profissional.

As interações, negociações e reestruturações que ocorrem por meio da diferenciação e assimilação do outro e de si mesmo também assumem grande relevância nas identidades profissionais dos docentes.

Conforme sustenta Canário (2007, p. 140), a

ação humana não tem lugar em nenhum “vazio” social, ocorre sempre no quadro de sistemas de interação social que são sistemas coletivos de ação, mais ou menos formalizados. Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e ação profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações.

Reforça-se, assim, a ideia de que o processo de construção das identidades consiste num processo de construção social onde se cruza o grupo profissional de pertença com o meio onde está inserido (comunidades, contextos de trabalho, crianças, famílias,

contextos de formação, grupos de pares, entre outros). Nas palavras de Amélia Lopes (2008) é um *construto ecológico*, ou seja,

a transação relacional a que se refere Dubar estabelece-se dentro e entre todos os níveis do sistema ecológico (nos termos de Bronfenbrenner) ou do sistema social (nos termos de Doise): níveis individual, de pequeno grupo, organizacional e societal. Admite-se que as pessoas transformam os contextos de vida (próximos ou distantes), mas também que são transformadas por esses contextos (próximos ou distantes) (Marta & Lopes, A. 2012, p. 162).

Nóvoa (2000) ao referir-se ao processo de construção das identidades docentes, define-o como um processo ambivalente, como um lugar de lutas e de conflitos entre as vertentes pessoal e profissional. Cada sujeito tem de desenvolver formas singulares de profissionalidade, a fim de construir a sua identidade, pois esta *não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto* (p.15).

O autor refere que essa construção se realiza através de um triplo processo: *adesão* a princípios, valores e a projetos comuns do seu grupo profissional, mobilizando as capacidades das crianças para o desenvolvimento da sua prática; *ação*, elegendo formas próprias de agir sustentada em saberes específicos, que o façam sentir-se bem na sua função face às ambivalências pessoais e profissionais; *autoconsciência*, refletindo, através de um processo contínuo sobre a sua própria ação profissional, consistindo na base de todas as decisões (Nóvoa, 2000).

Carrolo (1997, cit. por Gomes, 2013), a respeito da construção da identidade profissional docente, refere que, em termos individuais, é um processo que perpassa toda a carreira docente; em termos coletivos, *consubstancia-se historicamente na cultura profissional como património que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social* (p. 38).

Assim, os docentes constituem identificações e fazem aprendizagens ao apropriarem-se dos conhecimentos construídos socialmente, pois as suas ações e comportamentos transformam-se ao longo das suas vidas e vão refletindo os diversos contextos e grupos por onde vão passando, ou seja pelos seus *mundos vividos* (Dubar, 1997b), traduzindo-se em novos formatos identitários.

Neste sentido, os seus modos de pensar, ser e agir presentes no quotidiano da sua ação educativa, são construídos ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais, pois como define Tardif (2002, pág 71):

esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade.

Pensamos poder afirmar que subjaz à atividade docente uma cultura constituída por muitos saberes construídos ao longo do percurso formativo em diferentes contextos socializadores, ou seja, uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva.

O processo da construção das identidades profissionais das educadoras de infância está diretamente relacionado com a forma como a sociedade tem vindo a conceber e praticar o atendimento das crianças pequenas em espaços coletivos. É ainda resultado das transformações do papel da mulher na sociedade, das relações entre Estado e família, das concepções de criança e infância(s) e das políticas educativas.

Deste modo, pensar a identidade profissional na área da educação de infância significa pensar a identidade de uma área de atividade profissional, das políticas educativas e da produção de conhecimento que se vem estruturando ao longo dos tempos.

A natureza e qualidade das interações estabelecidas com o grupo, os contextos de intervenção, a relação que estabelece com o grupo de pares e os saberes que cada educadora vai (re)construindo ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional, definem o tipo de construção identitária profissional - reprodutor ou transformador. A este respeito Teresa Sarmiento (2002), refere que

as identidades podem ser entendidas como constituídas por quatro elementos: a crise e o dilema face à identificação progressiva com o papel [...]; a conceção desse papel, o que implica processos reflexivos em que cada um se confronta com as formas de “ser professor”; a antecipação da carreira, onde as trajetórias profissionais implicam escolhas constantes (que formação fazer, para que lugares concorrer, que estratégias de inserção no grupo profissional e de diferenciação utilizar); a imagem de si, ou seja, como é que cada um se auto percebe nos papéis que desenvolve e a satisfação/insatisfação que sente nesses papéis (p. 114).

As identidades profissionais, enquanto identidades sociais (Dubar, 1997b), são construídas nas relações sociais, que se dão por *processos de identificação*, ou seja, dimensões comuns ao grupo de pessoas que exerce funções docentes e por *processos de oposição, diferenciação*, por nível educativo ou grupo profissional, permitindo, assim, a construção da própria identidade (Ongari & Molina, 2003). No que se refere aos elementos comuns ao grupo profissional dos docentes podem referir-se as práticas educativas e o sistema educativo. Quanto aos elementos de diferenciação específicos no caso do grupo de educadoras de infância, podem entender-se o tipo de práticas que desenvolve, a história da profissão e a própria designação pela qual o grupo profissional é conhecido (Sarmiento, T. 2002).

O grupo profissional das educadoras de infância, como referido no capítulo anterior, é um grupo com uma história recente, pelo que as suas referências se encontram em processo de (re)construção, mas mantém-se a *centralidade nuclear para o desenvolvimento da profissão, ou seja, a relação pedagógica com as crianças* (Sarmiento, T. 2009b, p. 48).

A própria designação pela qual estas profissionais são conhecidas, também passou por um processo evolutivo, conforme referido na citação de Cristina Figueira (2001, p. 32), com a qual iniciamos o presente capítulo: *“pai de meninos”, “rodeira”, “visitadora de infância”, professora do ensino elementar com uma especialização própria e Educadora de Infância como a conhecemos hoje*.

Importa ainda referir que ao longo da sua carreira profissional, a própria perspetiva profissional vai mudando, diríamos que vai sofrendo possíveis reajustamentos e reconversões em função das transações sociais de cada uma. Vejamos, a propósito, os percursos de várias educadoras que, ao longo dos anos, têm desempenhado funções em diferentes contextos com lógicas de organização e funcionamento diversificados, exigindo negociação, envolvendo processos de criar e resistir novas versões de si mesma e de si como profissional.

Sinaliza-se, a este respeito, o grupo de educadoras a desempenhar funções no contexto de creche que continua a sentir insatisfação com o desprestígio profissional, desejam o

reconhecimento do seu trabalho, a valorização da sua imagem social. Não se regista um paralelismo entre a imagem interna (a imagem de si) e a imagem externa (a imagem da sociedade). A forma pela qual a sociedade vê a profissão ainda é, muitas vezes, identificada com uma profissão que carrega as marcas da história coletiva das mulheres, repercutindo-se na evidência de *um vazio* na identidade profissional dessas educadoras, pois

o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais (Dubar, 1997b, p. 135).

É precisamente nesse sentido, que o autor referido alude que a identidade nunca é dada, ela é sempre construída ou (re)construída, em função das *construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais, sistemas de trabalho e sistemas de formação* (Dubar, 1997b, p. 235). Portanto, o docente, num maior ou menor grau, no início ou no final de carreira pode passar por um processo de construção ou (re)construção da sua identidade profissional, independentemente do tempo ou do contexto onde ocorra.

A formação e o desenvolvimento profissional assumem um papel relevante para o desenvolvimento de identidades consistentes, numa lógica da necessidade da persistência e da transformação, no sentido de se efetivar e dar a conhecer práticas pedagógicas atuais e inovadoras.

Contudo, não nos poderemos esquecer que estamos na presença de um processo complexo, interativo, diversificado, gradual, que está associado *ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão -, de ser um profissional* (Gomes, 2013, p. 39), pelo que necessita de tempo para acomodar toda a inovação e incorporar todas as mudanças (Nóvoa, 2000).

3.3. Caminhos da profissionalidade na educação de infância

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

(Nóvoa, 2000, p.17)

Neste ponto abordamos os conceitos de profissão e profissionalidade docente e procuramos problematizar os contornos da especificidade e singularidade da profissionalidade das educadoras de infância, articulando com a formação, os saberes e as competências necessárias para a intervenção nos diferentes contextos do exercício profissional.

3.3.1. Em torno dos conceitos de profissão, profissionalidade e profissionalismo docente

A discussão em torno da docência, enquanto profissão, tem suscitado uma diversidade de posições. Na própria definição do conceito de profissão não há consenso sobre o assunto, quer pela complexidade de que se reveste, quer ainda pela sua profunda ambivalência.

Para alguns autores a profissão docente é considerada como *semiprofissão* quando comparada com o modelo clássico das profissões liberais (Loureiro, 2001), *em parte devido a estar intimamente dependente das medidas políticas e administrativas para o sistema educativo* (Cardona, 2006, p. 34).

A profissão docente *é marcada por uma pluralidade de dimensões que a complexificam* (Canário, 2007, p. 139), e que se vai construindo ao longo de uma vida, produto de um processo de formação e co-formação, na qual os fatores pessoais e contextuais em que se exerce ocupam um lugar de relevo, nalguns casos determinante. *O exercício de uma profissão, as suas funções e saberes, não podem ser vistos sem considerar o contexto histórico em que se integram* (Cardona, 2008, p. 6).

Com base nas várias investigações e teorizações que têm sido feitas sobre a profissão docente, parece ser consensual que a definição de profissão docente só poderá realizar-se se tivermos em conta os saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. Estes saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores (Mesquita, 2013).

Para Nóvoa (1987) as dimensões constituintes da profissão são o saber e a ética ou deontologia. No que respeita ao saber, faz referência a um corpo de saberes e de saberes-fazer específicos e independentes dos outros domínios do conhecimento. Quanto à ética ou deontologia, refere que o docente para exercer a sua profissão apela a normas, valores e comportamentos éticos no sentido de orientar a prática pedagógica e as relações entre pares e com os diferentes atores sociais.

Teresa Estrela (2001) também faz referência a um conjunto de saberes profissionais inerentes à profissão e considera que são esses saberes que configuram a profissionalidade e o profissionalismo docentes. O conjunto de saberes profissionais é o que define a profissionalidade e o profissionalismo é definido pelos aspetos éticos e deontológicos que permitem orientar a profissionalidade e distinguir um profissional de um não profissional.

Manuela Esteves (2002, p. 55) também faz uma abordagem teórico-conceitual e distingue os dois conceitos: por *profissionalismo*, entende o modo característico de o grupo profissional se definir face ao conceito de profissão; por *profissionalidade*, entende o modo específico como cada indivíduo realiza o profissionalismo.

Sendo a profissão docente historicamente situada, apresentando-se, pois, como um processo dinâmico, mudando com a própria sociedade, também os conceitos de profissionalidade e profissionalismo estão em

permanente evolução, dependendo não só das funções que uma sociedade, num determinado momento histórico, confere à escola, em consonância com os fins que essa sociedade persegue para garantir a sua sobrevivência e a sua transformação, como do estado de saberes referentes ao ser humano e ao mundo e dos saberes relativos às disciplinas ensinadas (Estrela, 2010, p. 67-68).

Neste sentido, o conceito de profissionalidade, entendido como aquilo que caracteriza um profissional, tem sido sujeito a várias interpretações.

Em Portugal, vários estudos têm-se debruçado sobre a profissionalidade das educadoras de infância (Araújo, S. 2015; Cardona, 1997, 2006; Coelho, 2004; Correia, 2002; Matos, 2002; Vilarinho, 2000; Sarmiento, T.,1999b; Craveiro, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998; Vasconcelos, 1997; Moita, 1993), abordando concepções e perspectivas sobre a formação, práticas pedagógicas em diferentes contextos de intervenção (creche, jardim de infância, ATL, projetos de intervenção sócio educativa e comunitária), percursos pessoais e profissionais, análise de implementação de medidas educativas.

Katz (1993) considera que a profissionalidade se relaciona com o *crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância* (p. 14). Oliveira-Formosinho (2002b, p. 134), acrescenta que os conhecimentos, competências e sentimentos referidos *envolvem níveis complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de interações, relações e integrações*.

A profissionalidade docente para Oliveira-Formosinho (2000, p. 153), *diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão*.

3.3.2. A profissionalidade das educadoras de infância

Num estudo sobre a profissão do educador de infância, Katz (1985) retoma oito critérios que definem uma profissão (Goode, 1983), analisando-os à luz do profissionalismo das educadoras de infância. Por nos parecer que, de algum modo, eles sistematizam os fatores de pertença que encontramos na cultura profissional das educadoras, passamos a descrevê-los de forma sumária:

- *Necessidade Social* – diz respeito à importância do trabalho profissional para o funcionamento da sociedade, que, sem os saberes e técnicas relativas à profissão da educadora de infância irá, de certa forma, empobrecer a realidade;
- *Altruísmo* – refere-se ao papel da profissão, no sentido de estar orientado para servir mais do que para tirar proveito pessoal. Espera-se que os profissionais sejam dedicados no seu trabalho, sendo dada ênfase aos fins sociais da sua função. Este critério está muito bem representado nas educadoras que se envolvem em projetos educativos, englobando crianças, famílias e outros agentes da comunidade, sem privilégios ou benefícios próprios;
- *Autonomia* - considera-se que uma profissão deve ser autónoma no sentido em que o cliente não dita ao profissional os serviços que ele deve prestar, mas também no sentido de que a entidade empregadora não dita ao profissional para que ele possa exercer e discernir baseado no seu saber especializado. As educadoras, por norma, tomam em consideração as preferências e necessidades das crianças e famílias, mas as decisões da sua prática a elas lhes compete, tornando-as apropriadas aos fins da educação;
- *Código ético* - de forma geral, as associações profissionais subscrevem um código ético que proteja os interesses dos profissionais. Os aspetos deontológicos em qualquer profissão constituem uma dimensão do profissionalismo e um instrumento de preservação da imagem social da classe profissional. Na profissão docente, como refere Estrela (1999), tornam-se ainda mais relevantes uma vez que se trata de uma profissão que tem por objetivo a formação e o desenvolvimento de pessoas;
- *Distanciamento emocional* - caracteriza a relação entre profissional e cliente, no sentido de precaver relações demasiado próximas e que possam comprometer a objetividade e eficácia da intervenção;
- *Padrões de prática* – respeitantes aos níveis mínimos de qualidade, sinalizando-se a importância do conhecimento sobre a profissão;
- *Formação prolongada* – necessidade de preparação para o desempenho do papel profissional com rigor e exigência, implicando uma formação que abrange um conjunto de saberes considerados comuns ao grupo profissional;
- *Saber especializado* - que deverá ter as seguintes características: proporcionar princípios que sejam generalizáveis para a prática da profissão; que estes saberes e princípios sejam relevantes e organizados para preocupações práticas, mais do que preocupações académicas ou metafísicas; que estes saberes e princípios sejam específicos da profissão, que conduza à necessidade de pertença a sociedades (ou

associações) profissionais que se responsabilizem pela disseminação dos novos conhecimentos relevantes para a prática (Katz, 1993, p. 13-14).

Parece-nos encontrar nestes critérios sinalizados por Katz (1993), alguns pontos de referência que nos podem clarificar melhor a definição da atividade das educadoras de infância como profissão. Aliás, muitos dos critérios descritos fazem parte da cultura profissional das educadoras em Portugal, embora a ausência de unanimidade em seu torno possa determinar que os critérios de pertença e de referência não estão ainda completamente reconhecidos, e, sobretudo, explicitados de uma maneira unânime e consensual.

A profissionalidade das educadoras de infância tem tido uma evolução lenta, pelo que o reconhecimento, autonomia e identidade do grupo profissional tem sido um processo complexo e contínuo, vivido de forma crítica e reflexiva. Os fatores que contribuíram, de forma considerável, para essa situação foi o trabalho doméstico e a *maternalização* da profissão, pois durante muitos anos, *a imagem da boa educadora era muito próxima da imagem da boa mãe: um modelo idealizado difícil de atingir, assente essencialmente nas características pessoais* (Cardona, 2006, p. 26). Tem vindo, assim, a ser entendida com a ideia subjacente de que basta gostar de crianças ou ter jeito para estar com elas para desempenhar a função. Nesta perspetiva, a profissão de educadora de infância tem-se constituído, ao longo dos tempos, como uma profissão *inerente à mulher, quase uma extensão da condição feminina* (Gomes, 2013, p. 118), por oposição a

competências e saberes “científicos, académicos, que caracterizam a intervenção dos (outros) profissionais de ensino e educação e que no caso dos educadores permanecem “difusos, enublados”, pouco mesuráveis e distintos (Matos, 2002, p. 45).

Não obstante, com o aparecimento de escolas de formação (públicas e privadas) e a progressiva exigência académica, que se iniciou no princípio dos anos 70 com os primeiros cursos para educadores de infância, considerados cursos médios, passando a superiores a partir de 1986, com a publicação da LBSE (duração de três anos, depois de concluído o 12.º ano de escolaridade), muito contribuíram para enfatizar a importância de um novo olhar sobre essa atividade profissional. A partir de 1998 passou a exigir-se o grau académico de licenciatura, definido pela Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho, bem como a abertura de cursos de formação complementar, em escolas públicas e

privadas (Escolas Superiores de Educação e/ou Universidades), para educadoras de infância com o grau académico de bacharelato (três anos de duração). Registou-se grande oferta de cursos, com uma grande diversidade de instituições formadoras, bem como organização curricular, pois o Estado não definiu, claramente, um referencial. Matos (2002), no estudo que desenvolveu sobre percursos pessoais e profissionais de educadoras de infância, constatou que estes cursos não trouxeram *uma mais-valia significativa para o desempenho e desenvolvimento profissional [...] [o seu contributo situou-se somente ao nível de] um maior reconhecimento social e profissional dos educadores* (p. 44). As educadoras participantes

enfatizaram os aspetos relacionais e colaborativos entre colegas, em detrimento dos aspetos formais e científicos dos currículos, sobre os quais nem sempre manifestaram uma avaliação positiva, destacando a persistência da velha dicotomia entre teoria-prática, para além do academismo dos conteúdos abordados e do desconhecimento pelos formadores da realidade profissional dos educadores (idem).

A configuração atual, pela adequação dos cursos ao Processo de Bolonha, definida pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, determina que a formação para o exercício da profissão docente necessita de ser realizada em dois ciclos: o 1.º ciclo de estudos, corresponde a uma formação geral de três anos, que consiste na Licenciatura em Educação Básica, comum a todos os candidatos a professores/educadores. O 2.º ciclo de estudos, com duração de mais um ano, consiste numa formação mais específica, equivalente aos Mestrados profissionalizantes, respeitante a cada nível de educação e ensino ou o agrupamento de dois níveis de educação e ensino. Neste modelo de formação²³, a habilitação profissional para a docência é somente obtida no segundo ciclo de formação, em áreas e domínios específicos de formação. Esta nova configuração deu origem a *grandes alterações na formação e no estatuto das educadoras de infância relativamente aos docentes dos outros níveis de ensino* (Cardona, 2008, p. 27).

Com todas estas diferenças a nível de formação inicial, surge um grupo de educadoras com uma grande heterogeneidade profissional. Acresce, ainda, o facto de existirem várias entidades empregadoras: instituições particulares e duas grandes redes estatais, uma dependente do ME e outra dependente do MESS, com diferentes quadros normativos, diferentes modelos de atendimento, diferentes conceções educativas, uma

²³ Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

multiplicidade de referências teórico-práticas, o que implica diferentes normas de funcionamento, diferentes formas de atuação, diferentes salários, diferente estatuto.

Apesar de no ano de 1997 se terem registado medidas muito significativas para a educação de infância, nomeadamente a publicação de uma Lei-Quadro e do regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, a educação pré-escolar ser considerada como primeira etapa da educação básica, a tutela pedagógica de toda a rede institucional ter passado a ser competência do Ministério da Educação e da definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), continuou-se a assistir a desiguais condições de trabalho no grupo profissional. As desigualdades mais evidentes situam-se no grupo de educadoras que desempenham a sua atividade profissional em creche, uma vez que todas as alterações não abrangeram o contexto de creche, cuja tutela pertence ao MESS.

Cardona (2008), a este respeito, afirma que *muitas das mudanças definidas nos últimos anos tiveram repercussões mais imediatas no ensino público, continuando a existir uma grande discrepância relativamente às instituições privadas* (p. 6).

Apesar de a Recomendação n.º 3/2011, elaborada por iniciativa do CNE, *se orientar numa perspetiva de uma oferta claramente educativa para as crianças dos zero a três anos, tomando a educação dessas crianças “como um direito”* (Vasconcelos, 2012a, p. 11), a profissionalidade do grupo de educadoras a exercer no contexto de creche continua sem ser reconhecida pelo Ministério da Educação. Precisamos de dar o “salto” *corajoso de transferir a responsabilidade da “qualidade educativa” das creches para a tutela do Ministério da Educação* para podermos ultrapassar a *dicotomia educação/segurança social/assistência às famílias* (idem).

Toda esta diversidade tem fomentado uma grande inquietude, um certo mal-estar no seio do grupo profissional, nomeadamente dificuldades de entendimento e falta de coesão, problemas de indefinição da identidade profissional, falta de capacidade de afirmação face a outros grupos profissionais, falta de reconhecimento com origem na indefinição das políticas educativas, contribuindo para o reforço da existência de um estatuto diferenciado relativamente a docentes de outros níveis de ensino (Cardona, 1997, 2006). Fragilizou, assim, a construção de uma profissão relativamente

recente em Portugal, onde a definição de *fronteiras* está pouco definida, encaminhando estas profissionais para um questionamento permanente sobre o seu ofício, o seu papel e a sua atividade profissional.

Vilarinho (2000) corroborando esta visão, afirma que ao longo dos anos, temos vindo a assistir a uma

desvalorização progressiva deste nível de ensino, por parte das entidades governamentais, a uma desvalorização da profissão, a uma precariedade de emprego dos educadores de infância, e emergem simultaneamente maiores clivagens entre os profissionais da rede pública, privada e das instituições de solidariedade social (p. 151).

O facto de trabalharem em condições de vulnerabilidade criadas pelas diferenças assinaladas, contribui para que este grupo profissional continue em busca de uma unidade profissional. Tal situação provoca desmotivação e, consequentemente, menor envolvimento e implicação no quotidiano da intervenção educativa, conduzindo, pois, inevitavelmente, a crises existenciais. No entanto, sabendo que o campo do processo de construção é dinâmico e multifacetado, novos formatos identitários, eventualmente, se constituirão.

Evidencia-se, assim, um processo de profissionalização diverso e complexo, na medida em que tem vindo a ser construído no seio de diferentes grupos sociais e, por conseguinte, com uma diversidade de orientações e preocupações com a criança, com a mulher, com a família e, de modo particular, com a educação de infância.

Estamos na presença de um grupo profissional que apresenta uma grande heterogeneidade nos seus percursos formativos, contextos de intervenção, estatuto e autonomia profissional (Cardona, 2006), com características que o diferencia dos outros docentes, mas também com semelhanças. A esse respeito Oliveira-Formosinho (2002b, p. 135) advoga:

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspetos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspetos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios autores envolvidos na educação de infância têm sentimentos ambivalentes no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário.

Abordamos a seguir as singularidades da profissionalidade da educadora de infância, com maior ênfase no âmbito do desempenho do exercício profissional no contexto de creche, uma vez que é nesse contexto que a presente investigação se desenvolve.

Singularidades da profissionalidade

[...] nós, educadores de infância, sabemos agir como ninguém em contextos educativos alargados, na rua, no bairro, nas bibliotecas e ludotecas, nos museus, nos hospitais, nos lares, nas creches, nos jardins de infância... Contudo, temos muito a fazer para que um dia nos reconheçam com um papel diferente daquele de “entreter crianças que os pais deixam nos infantários”.

(Silva, A. 1993, p. 47)

Como temos vindo a mencionar ao longo do presente estudo, a profissionalidade docente da educadora de infância *situa-[se] no mundo da interação [...]* [com crianças, famílias, e comunidade em geral, e é] *ai [que] desenvolve papéis, funções* (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 138), conferindo-lhe uma singularidade da profissão. Também o âmbito da intervenção em contextos bastante diversificados, com a *integração de serviços [...]* [que] *requer da educadora uma complexidade de funções e papéis* (idem), se traduz em mais uma singularidade da sua profissionalidade.

Saracho (1984, cit. por Spodeck & Saracho, 1998), agrupou as funções da educadora em seis dimensões: *diagnosticar, desenvolver currículos, organizar as aprendizagens, gerir as aprendizagens, aconselhar e tomar decisões*. No que respeita aos papéis da educadora, identificou-os como afetivos, relacionados com instrução e relacionais, sendo que cada *um deles contém elementos de ação e tomada de decisões* (Spodeck & Saracho, 1998, p. 31).

Cristina Figueira realizou um estudo em 1992 sobre a singularidade da profissionalidade da educadora de infância e, apesar de já terem passado vários anos, sobre ele consideramos que ainda está bastante atual, pelo que passamos a apresentar as cinco características que definem essa singularidade, a saber:

- funções amplas de atendimento à criança, que ultrapassam habitualmente as funções atribuídas aos professores dos outros níveis de ensino;

- práticas pedagógicas que privilegiam os espaços lúdicos e o jogo na aprendizagem das crianças, no envolvimento de outros atores sociais na ação educativa, na procura de soluções para a resolução dos problemas locais, na preocupação em proporcionar às crianças e famílias aprendizagens que partam do real, do concreto e não do abstrato;
- contextos de trabalho, muito diversificados, desde atendimentos muito prolongados, com um grande número de horas a funcionar, consistindo em *respostas de guarda e de educação extensivas* (Figueira, 1992, p. 6), onde se procura servir crianças e famílias, em contextos cuja função é predominantemente educativa;
- públicos com quem a educadora trabalha – crianças e famílias – que pelas suas características solicitam um investimento complexo, onde a educadora tem de

articular o seu saber profissional com as expectativas e desejos das famílias, tem de ser capaz de negociar quais os aspetos mais adequados ao desenvolvimento integrado das crianças que devem ser valorizados, tendo em consideração os valores e cultura da comunidade em que está inserido (idem);

- representações sociais que a própria educadora tem do seu trabalho, a importância que atribuem à sua prática profissional, a diferenciação que fazem dos outros professores, recusando assumir funções “*ensinantes*”.

Júlia Oliveira-Formosinho, em 1998, desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento profissional das educadoras de infância e também refletiu sobre a singularidade da profissionalidade deste grupo profissional. O estudo não se refere somente à situação portuguesa, reporta-se também a estudos desenvolvidos noutros países Europeus e nos Estados Unidos. Apresenta cinco dimensões que evidenciam a singularidade da profissionalidade da educadora de infância: características da criança pequena; características da educação pré-escolar; características dos contextos de trabalho e da condição docente; características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras; características da educadora de infância. Passamos a apresentar, de forma sumária, cada dimensão:

- *Características da criança pequena* - A autora reflete sobre a forma como a criança aprende, como a criança se desenvolve, considerando que é segundo uma forma holística, apresentando-se como um *sujeito não sectorizável*, onde se verifica uma dinâmica intensa entre o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Focaliza a vulnerabilidade da criança pequena, referindo que *é um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes* (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 73), pelo que,

segundo Katz e Goffin (1990) & Medina Revilla (1993) (cit. por Oliveira-Formosinho, 1998), esta característica contribui para diferenciar a profissão. Esta globalidade e vulnerabilidade da criança requer por parte da educadora de infância um alargamento, uma maior abrangência do seu papel, a fim de nada ficar a descoberto, nada descurar, vindo reforçar a ideia acima referida de que *o papel do professor de crianças pequenas não só tem um âmbito alargado como sofre de indefinição de fronteiras* (Katz e Goffin, 1990, cit. por Oliveira-Formosinho, p. 72);

- *Características da educação pré-escolar* - Nesta dimensão, a autora analisa algumas características gerais da educação pré-escolar, nomeadamente a diversidade de modelos curriculares, a menor presença do Estado, a indefinição terminológica. Considera que *o desenvolvimento de vários modelos curriculares foi [...] uma resposta a esta especificidade da educação de infância fomentada pela menor presença do estado* (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 74). Em relação à indefinição terminológica para este nível de ensino (educação pré-escolar, ensino pré-escolar, educação de infância, educação infantil, ensino pré-primário, entre outras), a autora refere que as características específicas se refletem na indefinição terminológica e que a opção pela designação de Educação de Infância se relaciona com a

intenção de contrapor uma posição que sublinha o papel do educador como aquele que contribui para reforçar o que a criança tem de único, recusando o papel preparatório das aprendizagens da escolaridade básica ligada à designação pré-escolar (Simões, 1995, cit. por Oliveira-Formosinho, p. 75).

- *Características dos contextos de trabalho e da condição docente* - A influência dos contextos organizacionais diversificados nas condições de trabalho e na condição docente é o que sobressai nesta dimensão. Como refere a autora, *É sabido que o contexto onde se trabalha serve para caracterizar a profissão, é importante para o bem-estar profissional* (Bertram e Pascal, 1997a, 1997b) *e para o prestígio do profissional e da profissão* (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 75). A par da grande diversidade de locais de intervenção educativa dos educadores, há a salientar ideologias educacionais distintas e a falta de uma política comum ao nível das condições de trabalho dos profissionais. Esta diversidade resultou de uma maior liberdade a este nível educativo, consequência da demissão do papel do Estado. Esta abrangência de interação entre educadores, crianças, famílias, comunidades e agentes sociais diversos, além de afetar a profissionalidade das educadoras, serve também para caracterizar e conferir prestígio profissional aos educadores de infância;

- *Características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras* - O papel abrangente, a amplitude e singularidade de tarefas, a dupla função – educativa e assistencial –, a importância das relações e interações com crianças, famílias e outros profissionais, consistem nos aspetos mais relevantes desta dimensão. De acordo com Bredekamp (1996, cit. por Oliveira-Formosinho, 1998, p. 78) as tarefas da educadora podem agrupar-se em três áreas: *cuidados da criança e do grupo (bem-estar, higiene, segurança); educação entendida como socialização, como desenvolvimento, como instrução pré-académica e animação infantil.*

Exige-se da educadora uma grande amplitude e singularidade de tarefas. Esta terá de articular o saber profissional com as expectativas, anseios, desejos das crianças, famílias e comunidade em geral. Requer grande *capacitação pessoal e [...] profissional* (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 79) para intervir junto de públicos com características muito diferentes.

Katz e Goffin (1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 1998, p. 78) identificam sete elementos que diferenciam as educadoras de infância dos docentes de outros níveis de ensino, nomeadamente o *âmbito alargado do papel da educadora de infância [...], a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas [...] e o currículo integrado;*

- *Características da educadora de infância* - Nesta dimensão, a autora reflete sobre a forma como foram construídas historicamente as características da educadora, referindo que as mesmas se alicerçam na maternalização e na feminilização, uma vez que continua difundida na opinião pública a ideia de que a *ação da educadora de infância é um prolongamento da ação materna [...]. A feminilidade da profissão seria, assim, uma consequência da maternalidade* (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 81).

Teresa Sarmento (2004), ao referir-se às educadoras de infância, caracteriza-as como

agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o ato educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo. [...] [Acrescenta ainda que] possuem capacidade de fazer diagnósticos e de tomar decisões competentes e fundamentadas, ou seja, são autónomos no seu desempenho profissional (p. 99).

A autora sinaliza seis aspetos que caracterizam a profissionalidade da educadora de infância, a saber:

1) *A idade das crianças do grupo etário a quem se dirige a sua ação educativa; As raízes históricas muito ligadas a funções maternas;* 2) *A multiplicidade de funções (sociais e pedagógicas) que têm de ser assumidas em todos os contextos de atendimento a crianças até aos 6 anos;* 3) *O grupo profissional ser composto quase exclusivamente por mulheres;* 4) *As clivagens internas do grupo profissional conforme as tutelas a que estão sujeitas (ora na administração privada, ora na administração pública e, dentro desta última, ligadas ora à assistência social ora aos ministérios da educação);* 5) *A multiplicidade de contextos onde pode ser exercida;* 6) *As distinções de estatuto e de carreiras consoante trabalhem com crianças dos zero aos três anos ou com crianças dos 3 aos 6 anos* (idem, p. 100).

Independentemente do tipo de contexto onde a educadora de infância intervém, as singularidades apresentadas estão presentes. Não obstante, consideramos que construir uma pedagogia para crianças até aos três anos, *é um processo deveras complexo, implica romper com hierarquias tão marcadas nas interações entre adultos e bebés nesse espaço educativo, que resultam muitas vezes na exclusão social desses últimos* (Martins Filho, 2016, p. 5), pelo que outras singularidades emergem.

A intervenção na creche é uma intervenção altamente desafiante, na medida em que na nossa sociedade ainda estão enraizadas concepções sobre os bebés e as crianças muito pequenas como seres frágeis, indefesos, sem iniciativa, que é urgente mudar. Uma das singularidades deste grupo profissional consiste em *desocultar os bebés e as crianças pequenas dando visibilidade aos seus modos de ser, expressar, dizer, experimentar, trocar, regular, entender* (Gobbato & Barbosa, 2017, p. 30), de forma a poder *tirá-los da suposta invisibilidade de inexistência de uma intencionalidade na creche* (idem, p. 31).

A esse respeito, Guimarães, D. (2011, p. 23), alerta-nos para a necessidade de termos de nos *desviar da concepção dominante de que a criança pouco sabe e o adulto transmite, completa, provê a criança*. E questiona: *Como considerar os dois lugares de autoridade (da criança e do adulto), abrindo espaço para a tradução, passagem do sentido de um para o do outro, sem diluição das fronteiras, sem que um lado se anule?* (idem).

Neste sentido, tentaremos evidenciar outras singularidades da profissionalidade da educadora quando interage quotidianamente com crianças dos zero a três anos, no contexto de creche, uma vez que, historicamente, as educadoras a intervirm em creche *são aquelas[...]as a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente aquelas[...]as, cujas vozes têm sido menos escutadas* (Vasconcelos, 1997, p. 33).

As primeiras experiências de vida coletiva dos bebês ocorrem, precisamente, nos contextos de creche. Iniciam-se as primeiras interações com outros bebês, com crianças com mais idade, com diferentes adultos, o que exige, por parte da educadora, uma maior inteligibilidade e sensibilidade, uma *educação mais envolvente* (Martins Filho, 2016, p. 6), uma educação com o *máximo das suas possibilidades* (idem), uma educação num *caminho humanitário e ético* (Guimarães, D. 2011, p. 43), numa

perspetiva de possibilitar a invenção de um modo alternativo de estar com as crianças, percebê-las e afetá-las. Trata-se de uma condição menor de educação diferente do modelo dominante, desafiadora das práticas instituídas, podendo criar um novo modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças (idem).

Tristão (2004) afirma que a atividade profissional da educadora de creche é marcada pela *subtileza* das ações quotidianas, que são quase impercetíveis e, muitas vezes, não são percebidas dentro da rotina diária. São precisamente essas ações, essas *minúcias*, como designa Martins Filho (2013), que são determinantes na caracterização da profissionalidade das educadoras, devido ao *cunho humanizante* (Tristão, 2004), que lhe está subjacente.

Há, assim, necessidade de dar visibilidade ao que é rotineiro, pois os bebês não “produzem”, os *trabalhinhos* não aparecem. Parte do tempo vivido num berçário é dedicado às atividades relacionadas com a higiene, a alimentação, o sono, tendo o trabalho com bebês e crianças pequenas um ritmo muito próprio. Acresce ainda o facto de que,

ao mesmo tempo, muitas coisas ocorrem de forma fugaz, de forma que se não forem documentadas e percebidas como experiências constitutivas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano (Tristão, 2004, p. 145).

Coutinho (2017) ao referir-se à intervenção da educadora com bebés, sublinha que esta precisa de estar alicerçada *na responsividade do adulto, que percebe que a sua ação está diretamente relacionada à ação das crianças [...]* [e sublinha que essa intervenção] *tem marcas específicas que a diferem das demais etapas, sendo uma delas as relações* (p. 43).

Efetivamente, as práticas pedagógicas destas profissionais alicerçam-se em relações de proximidade e de comunicabilidade, onde, quotidianamente, são *produzidas trocas corporais e cognitivas como formas de comunicação primária*²⁴ (Parker-Rees, 2010, cit. por Nörnberg, 2016, p. 85).

Os corpos dos bebés e das profissionais envolvem-se permanentemente, onde se registam sofisticados rituais comunicativos (Bondioli & Mantovani, 1998). Os corpos dos bebés comunicam e produzem sons, gestos, olhares. Estas profissionais intervêm com crianças cuja fala, em muitas delas, ainda está em processo de constituição, pelo que se expressam de diferentes formas, o que requer que o encontro entre bebés e adultos se alicerce em diferentes formas de comunicação.

Há necessidade de se assumir uma comunicação corpórea, que Nörnberg (2016), designa por *pedagogia do contacto*, que se alicerça *no entendimento de que os espaços-tempos de cuidar e educar são constituídos para o encontro humano e para a relação pedagógica* (p. 98). O adulto ao comunicar-se com o bebé e ao satisfazer as suas necessidades físicas (condição essencial para o surgimento de novas necessidades), aliada ao prazer que o contato com o adulto lhe proporciona, conduzem o bebé a um interesse crescente pela participação na atividade comunicativa (Giroto, 2017, p. 80) e pela descoberta de tudo o que o rodeia.

Tristão (2004) alerta-nos para a importância das educadoras de infância *olharem, ouvirem e sentirem* os bebés e as crianças pequenas, no sentido de aprenderem a *auscultar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela*

²⁴ Parker-Rees usa o termo comunicação primária para *descrever as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebés criar relacionamentos com os familiares bem antes de começarem a adotar as estruturas públicas e formas da linguagem falada* (cit. por Nörnberg, 2016, p. 86-87).

voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas [...] que abafa a pluralidade e a diferença (p. 146-147).

A educadora estabelece vínculos com os bebês e as crianças pequenas e, ao fazê-lo, acaba por retomar o vínculo com a criança que está em si, no seu interior. É precisamente através dessa postura que esta profissional será capaz de se colocar no lugar da criança e ficar mais disponível para acolher todos os sentimentos que a criança poderá manifestar (medos, angústia, raiva, agressividade, tristeza, solidão ou abandono) (Friedmann, 2012).

Assim, para fazer face às singularidades da profissionalidade das educadoras a intervirem com bebês e crianças muito pequenas *e serem agentes centrais na efetivação da participação das crianças nos diferentes contextos sociais* (Coutinho, 2017, p. 44), estas profissionais necessitam de introduzir mudanças na sua forma de pensar, conhecer, agir, ser e sentir. Implica *auto-transformação e reflexão constante* (Tristão, 2004, p. 150), sobre uma intervenção que não pode ficar cristalizada, uma vez que se parte do *entendimento de que crianças, professoras, instituição, sociedade, conhecimento e cultura estão em constante processo de construção e re-significação* (idem).

Entendemos, pois, que é uma atividade que requer uma *escuta holística*²⁵ (Gonzalez-Mena, 2015), e, por conseguinte, muita disponibilidade, conhecimento e empenho para *não subestimar ou superestimar o que uma criança é capaz de fazer, sem interpretar mal o que ela está tentando expressar* (David, 2010, p. 164), uma vez que a espécie humana tem o privilégio de se manifestar através de uma pluralidade de linguagens (Malaguzzi, 1999); requer uma visão do bebê e criança pequena com a dimensão de um ser social e cultural, que tem influência sobre os acontecimentos e as ações realizadas com ela (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014); requer uma atitude de *presença-presente e a escolha de prioridades* (Martins Filho & Martins, 2016c, p. 29); requer uma atenção individualizada, grande flexibilidade de horários e uma observação crítica, atenta e contínua para realizar *intervenções, avaliar e dialogar com as necessidades, vontades e potencialidades do coletivo de crianças e inclusive, de cada uma delas em particular*

²⁵ Gonzalez-Mena (2015), define escuta holística como uma *forma de escuta que vai além de simplesmente ouvir (...) envolve o corpo todo e usa todos os sentidos para captar dicas subtis que não são postas em palavras ou que não são aparentes* (p. 57).

(Garcia, 2012); requer uma proximidade estabelecida pelo diálogo – relação dialógica -, com as crianças e as famílias (Barbosa, 2010); requer que seja dada intencionalidade pedagógica a todas as ações do cotidiano (momento da higiene, almoço, sono, entre outras), no sentido de promover uma educação pautada no princípio do *educare*; requer que o *respeito* seja parte integrante do currículo, sendo que este deverá ser *totalmente inclusivo e centrado em conexões e relações* (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, Prefácio, XIV), pelo que terá de ser dada uma atenção cuidada ao planeamento da intervenção, uma vez que

planejar relações é algo bastante complexo e exige processos que antecipam o estar com as crianças, ou seja, o professor e a professora não precisam apenas elaborar propostas de atividades que envolvam as diferentes linguagens, o contato com a natureza, ou experiências diversas, mas precisam compreender como as relações entre as crianças se constituem, quais princípios orientam o seu trabalho, como promover a solidariedade, o respeito ao bem comum, à diversidade, de modo que considere o que as crianças sabem, pensam e sentem, sem impor de modo adulto o seu ponto de vista (Coutinho, 2017, p. 43).

Face às singularidades da profissionalidade apresentadas, evidencia-se a necessidade de uma formação das educadoras de infância a intervir no contexto de creche que

supere os modelos vigentes, resgatando e qualificando os saberes das práticas de cuidados e os saberes construídos na relação com as famílias junto a outros saberes igualmente importantes, como aqueles derivados do acesso aos bens e produtos culturais e os saberes da área da educação infantil – caracterizados pelas contribuições teóricas das ciências da educação, em geral, e, particularmente, dos estudos relativos à infância -, aliados a uma maneira de compreender as culturas, suas formas de inserção no mundo (Gomes, 2013, p. 142).

Entendemos, ainda, que será importante que esta profissional procure apresentar capacidade intelectual e leitura crítica para conseguir fazer face à complexidade da educação dos bebés e crianças pequenas e da sua *dupla invisibilidade* - a nível *macroestrutural*, respeitante às *políticas públicas e educacionais*, e a nível *micro*, às *pedagogias da educação infantil* (Gobbato & Barbosa, 2017, p. 32).

3.3.3. Formação, saberes e competências profissionais

É na interação dos professores [leia-se educadoras] com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão. No confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a ação do professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativamente os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.

(Sarmento, T. 2009c, p. 327)

Ao longo do presente estudo, temos vindo a afirmar a complexidade e imprevisibilidade de vivenciar a vida coletiva com bebés e crianças bem pequenas e respetivas famílias, que se configura numa abordagem holística.

Recupera-se, aqui, a ideia de que a profissionalidade da educadora de infância não está confinada ao contexto de sala de atividades, situa-se numa ampla rede de interações, que se traduz numa nova forma de profissionalismo, que Hoyle (cit. por Estrela, 2010), designa por *profissionalismo alargado*. Com um *campo* de atuação lato, apresenta-se a esta profissional um acréscimo de responsabilidades e, consequentemente, uma nova forma de intervir, criando novos laços afetivos com todos os atores implicados no processo educativo (Estrela, 2010).

Estamos, pois, na presença de um grupo profissional com uma atividade altamente desafiadora, onde se depositam elevadas expetativas, por parte da sociedade, em relação a uma intervenção de qualidade. Por conseguinte, requer uma elevada qualificação, bem como uma grande implicação e motivação, quer no início da sua carreira profissional, quer ao longo das diferentes fases do seu desenvolvimento profissional (Day, 2001).

Nesta perspetiva, implica refletir sobre as competências a promover pelos sistemas de formação inicial e contínua, de forma a permitir-lhes reconstruir, de forma continuada, uma identidade profissional responsiva às exigências e desafios emergentes.

Spodek e Saracho (1998), ao abordarem os programas de formação das educadoras de infância, referem que estes devem comportar áreas de conhecimentos gerais, amplos, abrangentes, onde estejam presentes as questões da linguagem e alfabetização, matemática, arte, educação física, saúde; conhecimentos profissionais, onde se incluem as áreas da história e filosofia da educação, psicologia do desenvolvimento, pedagogia; conhecimentos curriculares, com o objetivo de aprenderem a planificar, organizar, implementar e avaliar os programas a desenvolver com as crianças; conhecimentos práticos, considerados de extrema importância para o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade, sendo adquiridos através da observação e participação nos espaços educativos, entrosados com os conhecimentos teóricos.

Os autores referidos consideram que a formação da educadora *não termina com o fim do curso [...], ela requer um contínuo desenvolvimento profissional* (p. 36). As competências profissionais são adquiridas de forma gradual, são como habilidades que se podem desenvolver através da experiência, da prática pedagógica quotidiana. Destaca-se, assim, a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional da educadora.

Também Formosinho (2009) sustenta que a aprendizagem profissional não se realiza somente em contextos formais, realiza-se em espaços de *formação formal, mas também através da socialização* (p. 9), coincidente com a trajetória profissional individual.

Portugal & Laevers (2010), consideram que, para a educadora de infância desempenhar as suas funções com qualidade, pressupõe

ser capaz de responder adequadamente à diversidade das infâncias presentes nos diferentes contextos educativos. Pressupõe ainda que o educador de infância seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdo que aborda e que utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem. Acrescentamos que trabalhar bem em educação de infância não exige apenas formação científica e pedagógica, academicamente bem suportada, exige (...) intuição e características pessoais de atenção ao outro, de saber ouvir, de dar espaço à expressão do outro, de atender a outras perspetivas, ser flexível, respeitar (p. 145).

Afirmamos, ancorando-nos nas palavras de Esteves et al (2014), que o conhecimento profissional é construído num processo contínuo, no antes, durante e após a formação

inicial, *é um conhecimento múltiplo e heterogêneo, construído a partir de fontes de diversas naturezas que aspira, contudo, a alcançar um patamar de síntese quando se manifesta no campo concreto da ação* (p. 28). Consiste num processo de construção, que implica envolvimento, tempo e comprometimento e tem uma natureza holística, inclusiva e dinâmica, que inclui atividades formais e não formais, individuais e coletivas (Day, 2001).

No que respeita aos saberes profissionais, *saberes mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais* (Formosinho (2009, p. 9), identificados como *teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos* (idem).

Estrela (2005), considera que os saberes profissionais são de *natureza híbrida*, integrando saberes científicos, técnicos e experienciais.

Tardif (2002), ao refletir sobre o saber dos professores refere que este *está relacionado com a pessoa e a identidade [...] com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola* (p. 11). Atribui à noção de “saber” um sentido amplo que *engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser* (idem, p. 60).

O autor classifica os saberes dos professores em quatro tipos: 1) *Saberes da formação profissional*, correspondem ao *conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores* (Tardif, 2002, p. 36); 2) *Saberes disciplinares*, são os *saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária* (idem, p. 38); 3) *Saberes curriculares* que *correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos* (idem); 4) *Saberes experienciais*, correspondem aos *saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser* (idem, p. 39).

Teresa Sarmiento (1999b), num estudo sobre percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados, identifica três tipos de saberes essenciais da profissão da educadora, em paralelo com outros docentes: um *saber prático*, um *saber integrado* e um *saber de tipo ético*.

O *saber prático* alicerça-se no quotidiano da educadora, onde esta vivencia várias situações com cada criança e grupo e na sequência da sua ação direta poderão surgir oportunidades de aquisição de saberes profissionais. Não obstante, a autora refere que a prática só por si não é suficiente, esta deverá ser acompanhada por *uma reflexão crítica partilhada quer com pares quer com as ciências da educação e as ciências da especialidade* (Sarmiento, T. 1999b, p. 82).

O *saber integrado* sustenta-se na integração das teorias na prática, onde está subjacente uma reflexão sobre a experiência, resultando num processo de autoformação onde se articulam os diversos tipos de atuação, sendo uma constante a *imprevisibilidade das situações, a instantaneidade das respostas* (Sarmiento, T. 1999b, p. 84), implicando um saber tácito para intervir junto das crianças, famílias e comunidade. A autora evidencia, na ação das educadoras, uma não padronização, considerando que *é integradora e direcionada para práticas globais [...] com uma organização nem sempre muito visível* (p. 85), originando práticas com um cariz muito individual, *em que o pensamento pessoal de cada educadora de infância surge como uma marca distintiva* (idem).

O *saber de tipo ético* apresenta-se condicionado pelas características da educadora, pelo seu “*saber ser*”, traduzindo-se, segundo Teresa Vasconcelos (1997, cit. por Sarmiento, T. 1999b, p. 86),

pelo respeito enquanto educador, enquanto pessoa, [que] tem perante si mesmo e perante os outros e é constantemente (re)construído nas situações do quotidiano, nas interações entre os diferentes atores sociais, em que os constantes dilemas éticos e morais obrigam a tomadas de decisão que se afirmam como novas aprendizagens, como novas formas de saber.

Ao longo dos tempos, temos vindo a assistir à grande preocupação por parte das instituições de formação e dos formadores dos docentes em procurar estabelecer uma hierarquia de valor entre os diversos saberes que o professor/educador deve possuir (Esteves et al, 2014). As autoras questionam:

O que é mais importante? A teoria? A prática? O saber acadêmico? O saber experiencial? O conhecimento da matéria? O conhecimento pedagógico? O comportamento observável do professor? A pessoa do professor, os seus valores e atitudes? [E concluem que] não só todos são necessários como devem ser procurados, entre eles, os nexos que tornam a ação profissional possível e de qualidade. Mais importante será questionar qual a natureza do domínio que os professores devem ter sobre esses saberes (idem, p. 29).

As competências profissionais da educadora de infância encontram-se consubstanciadas nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que aprovam os perfis gerais e específicos de desempenho dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme mencionado anteriormente.

O perfil geral de desempenho (Decreto-Lei n.º 240/2001) articula as competências necessárias e desejáveis de um educador e de um professor em quatro dimensões: 1) profissional, social e ética; 2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) participação na escola e relação com a comunidade; 4) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001) remete para as competências de observação, avaliação e planificação. Atende à especificidade do currículo integrado, ao nível da conceção, desenvolvimento e integração e para a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo.

Vasconcelos (2009b, p. 26) considera que são dois perfis

suficientemente abrangentes para se poderem ajustar a diferentes contextos e circunstâncias, estes perfis, a nosso ver, não aniquilam, antes fazem sobressair a dimensão marcadamente individual e pessoal do ser-se professor. No caso dos educadores de infância esta orientação veio consagrar os educadores como profissionais, lado a lado dos seus colegas de outros ciclos educativos, mas com um perfil específico de desempenho.

Sublinhamos, que o Decreto-Lei n.º 240/2001, embora defina a organização da formação do educador de infância e focando-se somente no contexto da educação pré-escolar, esta formação também habilita para o exercício profissional em contexto de creche.

Contudo, entendemos, tal como Folque (2017)²⁶, que o sistema de formação inicial de professores não responde às necessidades de formação das educadoras de infância a intervir em creche, principalmente no que respeita à complexidade das singularidades que temos vindo a destacar.

Como referido anteriormente, com a atual organização da formação inicial, decorrente do processo de Bolonha, que começou a efetivar-se no ano letivo de 2006/2007, as educadoras passaram a ter como qualificação inicial o Mestrado, que, no nosso entender, contribuiu, substancialmente, para o desenvolvimento do reconhecimento da profissionalidade do grupo de educadoras de infância, bem como para a melhoria da qualidade da sua intervenção.

A comunidade académica e profissional tem vindo a tecer algumas reflexões críticas sobre o modelo de formação. Assim, como aspeto positivo, sinalizam *o reforço da formação científica e domínio dos instrumentos pedagógicos, assim como a continuidade entre Educação Pré-Escolar e outros níveis de ensino* (Folque et al, 2016, p. 29); sinalizam como fragilidades alguns aspetos que se prendem com o desenvolvimento do trabalho com crianças dos zero aos seis anos de idade, a saber:

a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância; b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc. (idem).

No que respeita à formação para o desempenho no contexto de creche, constata-se que nem todas as instituições do ensino superior introduziram o contexto de creche como contexto de estágio, pelo que, muitos estudantes, ao longo da sua formação inicial não têm qualquer tipo de contacto com esta valência. Acresce o facto de que um número elevado de instituições de formação, não têm nos seus currículos, formação específica para a intervenção em creche, assim como formação para intervir com as famílias (Folque et al, 2016).

²⁶ In: Haddad, L. (2017), Entrevista com Maria da Assunção Folque. In: *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1. 133-146.

Perante esta realidade e estando consciente tal como Horta (2015, p. 276), que o contexto de creche é *a saída profissional imediata dos educadores de infância recém-formados*, emerge a necessidade de uma *formação centrada nas práticas e nos contextos, uma formação que faz do trabalho o centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias* (Formosinho & Machado, 2009a, p. 160).

As expetativas de uma elevada qualidade de desempenho exigem qualificação, motivação, capacitação e conhecimentos, que se adquirem ao longo do percurso profissional e, não somente, no início de carreira (Day, 2001). Ou seja, a profissão de professor deverá ser altamente qualificada, construída num processo formativo ao longo da vida e em parceria com todos os implicados no processo educativo (Sarmiento, T. 2009c), pois *o mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida* (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 134).

Corroborando esta perspetiva, Nóvoa (2002b) alude a que a formação não se pode limitar às dimensões técnicas e tecnológicas e não acontece só em modalidades formais e no contexto estrito das instituições de formação. Os professores formam-se nos diversos contextos vivenciais, ao longo das suas trajetórias pessoais e profissionais.

Assim, capacitar a educadora para o desafio e responsabilidade que a educação em contexto de creche exige, implica mudanças na forma como a formação atualmente ainda se desenvolve, pois a

singularidade de cada ser humano e de cada situação educativa torna insuficiente a mera aplicação de procedimentos uniformizados e previamente testados, o que remete para a pertinência de encarar o professor como um analista simbólico (prático-reflexivo, investigador, produtor de sentido) e não um mero executante (Canário, 2007, p. 139).

Implica, assim, que se argumente que estamos na presença de uma profissional que, *exercendo a sua ação profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, [...] [faz emergir] a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional na ação* (Canário, 2007, p. 138).

PARTE II - Fundamentos metodológicos

Capítulo 4 - Metodologia do estudo - Traçando caminhos, construindo possibilidades

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

(Duarte, 2002, p. 140)

A metodologia ocupa, cada vez mais, um espaço fundamental na investigação na área das ciências sociais, na medida em que é parte intrínseca da visão social conduzida na teoria e determina o caminho do pensamento a ser seguido. Pode ser definida como uma linha orientadora da investigação que carece de ser circunscrita, para garantir ao processo credibilidade, apropriação, consistência, neutralidade e ser suscetível de confirmação. Ocupa, pois, um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a serem adotadas para construir uma realidade (Minayo, 2007).

Nóvoa (1991b) adverte que

as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação (p. 30).

No presente estudo, foi assumido um paradigma²⁷ de abordagem qualitativo de cariz descritivo e interpretativo, no sentido de privilegiarmos a compreensão das informações a partir das perspetivas dos participantes da investigação (educadoras de infância) e um entendimento em profundidade, bem como a construção de conhecimento e acesso a tópicos importantes, não previstos.

Sabendo que o ato educativo se reveste de uma grande complexidade, predizer e explicar cientificamente a problemática das identidades profissionais das educadoras de infância a intervir no contexto de creche, não se apresentou como uma tarefa fácil, pois

²⁷ O conceito de paradigma é definido por Thomas Kuhn (1979, cit. por Pereira, 2010, p. 314), como *dizendo respeito às realizações científicas reconhecidas universalmente e que possibilitam a formulação de determinados problemas e soluções modelares para uma comunidade científica particular.*

é impossível testar uma teoria quando o objeto da investigação é o mundo social onde o controlo das variáveis é inexequível nas relações humanas (Erickson, 1986).

Assim, estando em presença de uma tarefa complexa, procuramos fundamentar, amplamente, as nossas opções científicas e metodológicas, pelo que nos ancoramos nas propostas defendidas por vários autores, nomeadamente Vasconcelos (1997, 2016); Pereira (2010); Stake (2009); Guerra (2008); Strauss & Corbin (2008); Minayo (2007); Denzin & Lincoln (2006); Afonso (2005); Yin (2005); Graue & Walsh (2003); Bell, (1997); Quivy & Campenhoudt (1995); Bogdan & Biklen (1994); Ponte (1994); Nóvoa (1991); Erickson (1986); Ludke & André (1986); Patton (1980).

Pretendemos recolher dados *ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural* (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Contudo, não temos a pretensão de descrever a realidade na sua totalidade, mas somente a que nos foi possível observar, perceber e descrever, ou seja, ver, ouvir e sentir.

Em conformidade com a natureza do objeto de estudo - educadoras de infância a desempenhar funções no contexto de creche -, optou-se por um estudo de caso múltiplo, por se entender ser o mais adequado face à problemática em questão e à necessidade de ilustrar a variedade e diversidade de ambientes e pessoas (Bogdan & Biklen, 1994), e *penetrar na realidade social e descrever a complexidade de um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo* (Martins Filho et al, 2011, p. 91).

A investigação em educação tem como grande finalidade a compreensão da complexa realidade dos contextos e atores educativos.

O trabalho do investigador é um trabalho desafiador, curioso, envolvente, na medida em que procura compreender as *realidades múltiplas*²⁸ (Vasconcelos, 1997), num diálogo crítico permanente em sentido teórico e prático.

A sua atuação em contextos reais poderá induzir a reflexão sobre a prática para uma possível transformação, uma vez que *a investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre essa realidade* (Canário, 1991, p. 220).

Nas abordagens qualitativas o investigador está na presença de um trabalho complexo, pelo que são vários os autores (Afonso, 2005; Yin, 2005; Tuckman, 2002; Bodgan & Biklen, 1994, entre outros), que defendem que este deve recorrer a diversas fontes, pois *nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras* (Yin, 2005, pág 112-113) e a várias técnicas de recolha de informação, de modo a englobar uma multiplicidade de perspetivas e auxiliar na descrição sistemática (Graue & Walsh, 2003).

Neste sentido, o presente estudo privilegia distintas fontes de informação, cada uma com as suas características, mas que se complementam, nomeadamente observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva ou focalizada em grupo (*Focus Group*).

Importa referir que demos início ao presente percurso investigativo através de um estudo exploratório que foi desenvolvido no ano de 2010, no âmbito do Curso de Formação Avançada do Programa de Doutoramento em Educação, com o objetivo de recolher pistas para o estudo subsequente, ou seja, para que a investigação a

²⁸ Vasconcelos (1997), faz referência às *realidades múltiplas*, ao refletir sobre o papel do investigador quando olha para a realidade, sublinhando que *a imagem que lhe ocorre é a de um caleidoscópio. À medida que a observadora vai mudando a posição do caleidoscópio, a realidade – ou aquilo que é visto – muda também na sua multiplicidade de ângulos* (p. 42). Complementa a sua reflexão, citando Erikson (1986) que enfatiza a necessidade de o observador ter de estar presente numa *multiplicidade de realidades* procurando *combinar uma análise minuciosa dos mínimos detalhes do comportamento e do significado da interação social do quotidiano com uma análise do contexto social mais vasto – o campo das influências sociais mais amplas – no âmbito do qual têm lugar as interações ao vivo* (idem, p. 43). A autora acrescenta ainda que *as múltiplas realidades não são só esta diversidade de perspetivas, mas também aquilo a que chamo a diversidade dentro de nós mesmos* (idem).

desenvolver em profundidade no âmbito do doutoramento, pudesse ser concebida com uma maior compreensão e precisão.

No presente capítulo procuramos descrever todo o percurso metodológico que sustentou a pesquisa (estudo exploratório e principal) durante o seu desenvolvimento, enquadrando e caracterizando as opções metodológicas, nomeadamente o modelo concetual, os procedimentos referentes à recolha de informação, a respetiva organização e tratamento e os procedimentos utilizados para a sua análise e interpretação. Tecemos, ainda, algumas considerações de natureza ética e de rigor metodológico tidas em conta durante todo o processo de investigação.

4. 1. À procura de um caminho: estudo exploratório

Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro. [...] Se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados.

(Marques, 1997, p. 114)

Com o propósito de nos familiarizarmos com a problemática que nos propusemos investigar e contribuir para a construção do conhecimento para o desenvolvimento do estudo principal, concebemos um estudo exploratório, com incursão empírica por cinco instituições educativas, com a valência de creche, do distrito de Setúbal, localizadas em áreas geográficas diferentes.

Nesse sentido, centramo-nos no grupo profissional das educadoras de infância a desempenhar funções no contexto de creche e atribuímos o seguinte título ao estudo exploratório: *Educadoras de Infância em creche: modos de pensar, sentir e fazer.*

Optamos por incluir o estudo exploratório no presente documento, uma vez que consubstanciou a primeira fase da investigação principal, que, partindo de um plano incipiente, algumas questões foram explicitadas, reformuladas e outras abandonadas à medida que fomos avançando na pesquisa. Esta fase foi crucial para uma definição mais

precisa da problemática a investigar, pois possibilitou *modificar o desenho do estudo e [...] [escolher] processos adequados à medida que [...] [fomos] aprendendo mais sobre o tema em estudo* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62).

Para o desenvolvimento do estudo exploratório concebemos um *design*²⁹ metodológico a partir da seguinte questão: *Quem são os profissionais a exercer a sua atividade profissional no contexto de Creche?*

Tentamos explicitar certos aspetos *nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras* (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 67).

Estabelecemos os seguintes objetivos:

Quadro 2 - Objetivos do estudo exploratório

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características organizacionais dos contextos de creche onde as educadoras exercem a sua atividade profissional; - Compreender qual a imagem que as educadoras de infância têm de si e da sua atividade profissional; - Aceder aos significados que as educadoras atribuem às suas vivências, sentires, pensares e saberes sobre o seu desempenho profissional, na sequência da revisão da literatura efetuada até ao momento.

Construímos a pesquisa com base no paradigma da investigação qualitativa, sendo que a recolha da informação foi feita através de *corpus* documental e conversas informais com as educadoras e coordenadoras das cinco instituições educativas.

Participaram no estudo exploratório oito educadoras de infância e cinco diretoras/coordenadoras pedagógicas (duas acumulavam a função de educadora). A

²⁹ O *design* da investigação especifica as operações a realizar, não no sentido de testar hipóteses, sob um determinado conjunto de condições, mas enquanto conceito que apresenta as opções metodológicas adotadas (Tuckman, 2005). Ou seja, *deve expressar uma visão prospetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto* (Afonso, 2005, p. 58).

opção pelo distrito de Setúbal para realizar o estudo deveu-se ao facto de ser o distrito onde habitamos e onde temos vindo a exercer profissionalmente algumas atividades e, por conseguinte, onde temos contactos e relações com profissionais que nos poderiam abrir “portas”, isto é, facilitar a entrada nos contextos que pretendíamos investigar. Para além deste fator, também tivemos presente na escolha do grupo a ser investigado, a diversidade de contextos e redes institucionais, a representatividade das três salas da valência de creche (4 meses/1 ano, 1/2 anos e 2/3 anos) e a disponibilidade das educadoras.

Para a recolha de informação construímos instrumentos (v. Apêndice 1 e 2), tendo por base a nossa experiência enquanto formadora no projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP), pelo que procedemos à adaptação de alguns instrumentos referenciados no Manual DQP (Bertram, Pascal & Oliveira-Formosinho, 2009).

Esteve subjacente à construção e à experimentação dos instrumentos a preocupação em perceber a sua eficácia, para, posteriormente os rentabilizar no estudo principal.

Definimos algumas questões que guiaram as conversas informais com as educadoras que passamos a apresentar no seguinte quadro:

Quadro 3 - Guião das conversas informais com as educadoras de infância participantes

Questões orientadoras
<ol style="list-style-type: none">1. Qual o seu percurso enquanto educadora de infância?2. Quanto tempo de serviço tem? E especificamente em creche?3. Há quanto tempo desempenha funções nesta instituição?4. Porque desempenha funções no contexto de creche? Motivação, imposição...?5. Pensa que as educadoras de infância estão preparadas para intervir em contexto de creche? (Se não) Qual será, na sua opinião, o motivo?6. Além da licenciatura, possui outro tipo de formação, como especialização ou mestrado? (Se sim) Em que área?7. O que pensa do trabalho que se desenvolve no contexto de creche?

8. Que representações pensa que os outros têm da sua intervenção no contexto de creche?
9. O que a motiva para desempenhar as suas funções?
10. O que mais valoriza no exercício da profissão?

As conversas informais decorreram ao longo de dois meses, nas instalações dos vários estabelecimentos educativos, para que as intervenientes se sentissem no seu ambiente natural, e, de forma calma e descontraída, fomos tomando notas, optando por não proceder à sua gravação.

De salientar que foram solicitadas autorizações às direções das instituições e pedida a colaboração às diretoras/coordenadoras pedagógicas e às educadoras de infância. Atribuímos nomes fictícios aos estabelecimentos educativos e às educadoras, numa orientação de confidencialidade, para que todas se sentissem mais à vontade para expressarem as suas opiniões e vivências/experiências.

Tivemos a preocupação em deixar que as intervenientes exprimissem a sua própria “realidade”, na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência (Quivy & Campenhoudt, 1995). Houve ainda o cuidado de intervirmos de forma aberta, bem como em abstermo-nos de nos envolver no conteúdo. Procurou-se que entre a realização de cada conversa informal decorresse um período de três a quatro dias de modo a possibilitar o registo, poder melhorar a conversa seguinte (conteúdos/procedimentos) e não confundir discursos, atendendo a que as conversas não foram gravadas. Os registos foram devolvidos, para serem validados pelas educadoras e diretoras/coordenadoras pedagógicas. Tentamos, assim, assegurar os *princípios de uma relação de confiança, como a clareza de ideias para poder transmitir os objetivos do trabalho, a neutralidade face a juízos de valor, o envolvimento dos próprios na pesquisa e [...] a devolução dos resultados* (Lessard-Herbert, 1997, cit. por Guerra, 2008, p. 52).

Esta forma de agir revelou-se vantajosa e permitiu “abrir caminho” para a investigação principal, atendendo a que é

nesta capacidade heurística e ética das entrevistas que reside a defesa insistente, por parte de alguns investigadores, da necessidade da “devolução” do material tratado e da “aferição” do sentido da interpretação como um momento indispensável do método (Lessard-Herbert, 1997, cit. por Guerra, 2008, p. 51).

A informação recolhida permitiu-nos proceder à caracterização dos estabelecimentos e das equipas educativas, mas não cabe aqui, no presente documento, fazer uma apresentação exaustiva, pelo que, de forma sumária, passamos à respetiva apresentação.

As educadoras exerciam a sua atividade em diferentes realidades institucionais, três contextos pertenciam à rede privada e dois à rede social. Todos os estabelecimentos tinham a valência de creche e jardim de infância, garantindo, assim a continuidade educativa das crianças. Somente duas educadoras desenvolviam a sua atividade “ciclicamente” numa ou noutra valência. Todos os estabelecimentos estavam a funcionar com a capacidade máxima de crianças por sala, exceto num contexto, em que na valência de creche o número de crianças a frequentar era de 11 e tinha capacidade para 25.

Procedemos ao tratamento e análise de conteúdo das conversas informais, de forma a evidenciar-se a riqueza, diversidade e complexidade dos discursos das educadoras. Elaborámos quadros de análise contendo o tema, categorias e subcategorias e unidades de registo/trechos significativos dos discursos.

Desse trabalho resultou o seguinte quadro síntese:

Quadro 4- Grelha de análise de conteúdo das conversas informais com as educadoras de infância

Tema	Categorias	Subcategorias
Identidade(s) e desenvolvimento profissional das educadoras de infância a intervirem em contexto	Desenvolvimento profissional	Percurso profissional
		Razões e motivações para o desempenho na creche
		Saberes/conhecimentos profissionais
		Dificuldades/constrangimentos sentidos
		Características da educadora a intervir em creche
		Função/Papel da educadora de creche
		Especificidade da intervenção no contexto de creche

de creche	Concepções sobre a profissão	Aspetos valorizados na profissão
		Imagem social da profissão
		Auto imagem

Passamos a apresentar, de forma sumária, a análise dos dados relativos a esta caracterização, centrada mais na descrição do que na interpretação, em virtude de estarmos na presença de um estudo exploratório. Importa referir que, recorremos, por vezes, a um ou outro testemunho, na voz das educadoras de infância.

No que respeita à Categoria *Desenvolvimento profissional*, as educadoras apresentavam idades compreendidas entre 23 e 45 anos, sendo a idade média de 37 anos. A média dos seus anos completos de serviço era de 15 anos (situando-se num intervalo de 8 a 21 anos). A média dos anos de serviço completos em creche era de 7 anos (variando entre 3 e 13 anos). Apenas duas educadoras apresentavam uma formação a nível de bacharelato, as restantes tinham licenciatura e uma tinha Mestrado na área da Educação de Infância. As escolas de formação eram todas Escolas Superiores de Educação.

As razões e motivação para o desempenho na creche prendem-se com vários fatores: a rotatividade nas instituições que têm as duas valências (creche e jardim de infância), o interesse profissional, ou ainda, como refere a Patrícia: *é comigo que fazem as primeiras aquisições, é como se fosse uma flor, assistimos ao desabrochar [...] dão-nos muito, os mimos, o colo, o apoio, até a mudança de fraldas é importante.*

A intervenção no contexto de creche apresenta-se como sendo um *desafio maior* (Sara), quer pela falta de preparação sentida pelas educadoras, quer pelo medo do desconhecido, quer pela falta de motivação.

A motivação para intervir em creche é uma condição referida pelas entrevistadas para um bom desempenho neste espaço educativo. A Ana atribui a este aspeto uma importância fundamental e refere que a motivação para trabalhar neste ou naquele contexto pode ser determinante para um desempenho de qualidade.

A desmotivação para a intervenção neste contexto está associada a uma série de constrangimentos e dificuldades, que dependem: da formação inicial; das

características/perfil do educador; das representações dos educadores sobre a intervenção educativa em creche; do reconhecimento e valorização social (pais, famílias, comunidade, parceiros educativos e Estado).

No que respeita aos Saberes/Conhecimentos profissionais surgiu alguma diversidade nas opiniões, referindo umas, a necessidade de as educadoras possuírem, para além de certas apetências naturais, conhecimentos específicos/próprios, nomeadamente conhecimentos científicos e pedagógicos, psicológicos e didáticos.

saber comunicar a sua intencionalidade educativa, é aí que nos podemos diferenciar e valorizar... temos que ter conhecimentos a nível das interações, das relações.... temos que ter um grande conhecimento a nível da Psicologia, saber onde as crianças estão, para podermos planear as suas aprendizagens.... olhe e também sobre a alimentação... uma coisa muito importante é a gestão das equipas, é muito difícil liderar equipas e nós não somos preparadas para isso...(Alice).

Outras salientam a necessidade de possuir conhecimentos mais gerais, devido ao facto de a Educadora trabalhar em regime de monodocência³⁰ e, por conseguinte, com uma polivalência de funções, como destacam as suas afirmações:

Temos de ter um conhecimento muito alargado.... no fundo fazemos de tudo, cuidamos, educamos [...] temos de gostar daquilo que fazemos porque é uma profissão que tem um âmbito muito alargado, temos de ter uma grande capacidade, sermos polivalentes (Sara).

A experiência da maternidade é considerada pela Andreia como uma experiência que a habilitou a interagir com crianças pequenas, tornando-a mais segura e confiante nas suas próprias capacidades para superar algumas dificuldades.

As dificuldades/constrangimentos sentidas pelas educadoras na intervenção prendem-se com a *falta de formação*, com o *apoio em termos teóricos* e com as diferenças ao nível das condições de trabalho, nomeadamente na progressão na carreira e respetiva tabela salarial. A educadora Sara referiu que

Até nos vencimentos, há dificuldades e eu estou a ter essa dificuldade, há uma diferença muito grande ... eu não me sinto muito mal porque tenho muito tempo de serviço mas... isto vai alterar-se porque eu cheguei ao topo, cheguei ao escalão máximo da creche e se estivesse em jardim de infância, ainda tinha mais escalões para subir, a carreira é diferente... Tudo isto desvaloriza, a

³⁰ Um só educador/professor dinamiza um grupo de crianças/alunos

tabela de vencimentos tem menos escalões, é igual até determinada altura... não somos todas Educadoras?

No que respeita à Categoria *Conceções sobre a profissão*, fizeram referência a algumas características da educadora de creche como um aspeto que influencia, de alguma forma, a intervenção.

[...] o educador tem de ter grande capacidade de compreender muitas mensagens que não são expressas verbalmente pelas crianças, temos de ter a capacidade de descodificar as mensagens; temos de estar muito disponíveis [...] saber viver num ambiente onde existe muito choro e não ficarmos ansiosas, tristes e percebermos que é uma forma de a criança comunicar (Rosa).

Apesar de referirem algumas características pessoais do educador como mais adequadas para a intervenção na creche, as educadoras não conseguem definir claramente um perfil para o educador de creche.

Preocupam-se em respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança e de compreender a fase em que se encontra, estando esta ideia interligada com a ideia de individualização de atendimento, como é possível depreender a partir das palavras das educadoras Maria, Dina e Sara:

[...] Nós educadores em creche temos de respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança.... são todas muito diferentes e sendo tão pequenas, estas diferenças sobressaem mais... teremos de adequar a nossa intervenção a cada criança, tendo sempre em conta o seu estágio de desenvolvimento (Maria).

[...] ajusto as necessidades das crianças à especificidade das suas idades (Dina).

[...] sabe é que é normal as crianças chorarem nestas idades, temos de descer ao nível delas... e ao mesmo tempo manter a calma, passar-lhes essa calma, tranquilidade... (Sara).

Articular a sua ação com as famílias, dar a conhecer o trabalho que desenvolvem e estabelecer continuidade com as práticas parentais, é uma outra função, estando relacionada com a especificidade da intervenção no contexto de creche.

Evidenciam como especificidade do seu trabalho o cuidar e educar e exprimem a ideia de que não é possível separar estas dimensões, pois surgem como pressupostos que integram como finalidades da educação na primeira infância.

na creche há o lado mais materno, a preocupação com os cuidados, a alimentação, a higiene, o sono.... mas há preocupação com o educativo, faz-se com intencionalidade educativa... é nos cuidados que as aprendizagens se fazem... os cuidados são feitos com intencionalidade educativa... à medida que mudamos a fralda, por exemplo, estabelecemos relação com a criança, com o bebé... conversamos, cantamos... passamos informação... proporcionamos aprendizagem, passamos saber... (Alice).

Como aspetos mais valorizados na profissão salientam os afetos, a construção de relações de confiança para a focalização na individualização dos cuidados, da relação e da intervenção.

As educadoras confrontam-se diariamente com a desvalorização do seu estatuto e sobretudo com a apreciação que é feita do seu trabalho, sendo caracterizado como menos *educacional* pelo facto de não ser *posto no papel, não é colocado nas paredes, não se vê* é um trabalho que *não passa de dar de comer e apoiar as crianças no sono* (Ana).

Também fazem referência ao problema de desvalorização quando comparadas com as colegas a desempenhar funções em jardim de infância sublinhando que *basta o tempo de serviço não contar.... acaba por haver educadoras de primeira e segunda* (Maria).

Para estas educadoras ser educadora significa desempenhar um papel fundamental na educação das crianças, nomeadamente porque salientam a dimensão afetiva, destacando a sua dimensão relacional e emocional.

Referindo-se, mais concretamente, ao modo como se veem a si próprias como educadoras destacam, uma vez mais, a pluralidade de funções que lhes são atribuídas, a importância do seu desempenho no desenvolvimento das crianças e as exigências dos pais que acabam por interferir no modo de atuar, como referem estes testemunhos:

temos um campo muito alargado de atuação - cuidamos, ensinamos, brincamos... os pais têm de sentir que os seus filhos estão bem entregues [...] Faço um grande esforço para passar para o exterior o trabalho que faço, às vezes é difícil, temos de seguir um pouco as exigências que os

pais fazem – eles pagam e... sabe-se como é... eu pago, posso exigir, aqui é um pouco assim...
(Ana).

Alguns contributos do estudo exploratório para o estudo principal

A incursão empírica aos cinco estabelecimentos educativos e a análise e interpretação da informação recolhida permitiu-nos ampliar o conhecimento sobre os contextos e as profissionais a desempenhar funções na valência de creche. Vários foram os contributos, nomeadamente:

- a) maior segurança para iniciar a investigação principal;
- b) conhecimento, embora sumário, mas que se revelou sistémico e ecológico, a nível micro (educadoras), a nível meso (diretoras/coordenadoras pedagógicas/organização e gestão) e a nível macro (diferentes realidades institucionais – rede social e privada);
- c) estreitar laços entre a investigadora e as diretoras/coordenadoras pedagógicas e as educadoras de infância, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objetivos pretendidos com a primeira ida ao “terreno” e sua pertinência, bem como o clima de à-vontade em que decorreram as conversas – constituindo-se, acima de tudo, num momento agradável e esclarecedor para todos -, terá contribuído para a criação de um clima de confiança e abertura para a observação e o desenvolvimento das entrevistas, a integrar no estudo principal;
- d) informação relevante para clarificar a problemática e redefinir os objetivos e a questão de partida, atendendo a que, numa primeira fase, pensávamos analisar no estudo principal os modos de inserção profissional das educadoras, uma vez que as expectativas que tínhamos relativamente ao grupo profissional que desempenhava funções na valência de creche era que a maioria das educadoras tinha pouca experiência profissional, seriam recém licenciadas. Assim, após a incursão exploratória pelos vários contextos, deparámo-nos com um grupo de educadoras com uma média de sete anos de serviço, algumas com uma larga experiência na valência de creche, e julgamos que seria pertinente analisar os

- modos e estratégias utilizados pelas educadoras de infância no seu desempenho profissional;
- e) informação para determinar a maior ou menor profundidade do estudo principal;
 - f) reformulação e adequação dos instrumentos de recolha de dados, de modo a tornar mais eficaz a organização da informação;
 - g) pistas para elaborar o guião das entrevistas às educadoras de infância, onde estão agregadas as questões centrais a serem exploradas;

Consideramos que a proximidade com os contextos e, por conseguinte, com as educadoras de infância e diretoras/coordenadoras revelou-se fundamental para aumentarmos a nossa capacidade de “escuta” e gerar a possibilidade de *reflexividade* (Guerra, 2008) quer em nós, enquanto investigadora, quer nas educadoras e *funcionou* [ainda] *como ponto de ancoragem na definição das opções metodológicas da investigação* (Lemos, 2014).

4. 2. Iniciar a caminhada: estudo principal

[...] uma investigação é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isso implica.

(Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 29)

A pesquisa de qualquer fenómeno social consiste num processo intrinsecamente inacabado e permanente, pelo que requer, por parte do investigador, uma atitude de permanente questionamento reflexivo e crítico. Consiste numa atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre o campo teórico e empírico (Minayo, 2007).

Não se revela uma tarefa fácil, uma vez que implica compreender a problemática a partir “da” e “na” realidade concreta de que faz parte, sem a isolar dessa realidade, como se fosse independente dela (Araújo, D. 2006).

Tendo conhecimento dessa complexidade, procuramos realizar a pesquisa

num processo de permanente tomada de decisão informada ora pela reflexão teórica ora pela reflexão empírica (...) [e tivemos] em conta as interpenetrações, mediadas pelas nossas inquietações epistemológicas e éticas (Pereira, 2010, p. 311).

Nessa perspectiva, assumimos, desde o início da definição do percurso metodológico do presente estudo, que este se iria manter sempre em *aberto*, e, estando consciente que *o caminho se faz no caminhar* (Azanha, 1992), procuramos adotar uma postura de grande flexibilidade, sensibilidade e *um olhar curioso, indagador e criativo* (Silva & Menezes, 2005, p. 9), à medida que fomos avançando na pesquisa, de forma a possibilitar a compreensão autêntica em cada situação. Não é que não quiséssemos

definir as coisas analiticamente, mas a insistência em evitar a incerteza e a pressa em finalizar uma pesquisa são temperadas com a percepção de que os fenómenos são complexos e de que os seus significados não são facilmente entendidos ou assumidos como certos (Stauss & Robin, 2008, p. 19).

Desta forma, reconhecendo que *um determinado método pode criar o seu próprio objeto, assim como um determinado objeto pode exigir que o método lhe seja adequado. Ambos se condicionam e, eventualmente, ambos se determinam mutuamente* (Pais, 2003, p. 73), consideramos, que o mais importante é

que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real [...] isto é um método de trabalho [...] não como uma simples soma de técnicas [...] mas como um percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 13).

É também importante ter presente que o conhecimento nunca é absoluto, que se constrói num processo permanente, pelo que, cada etapa da investigação se apresenta como um momento possível de inteligibilidade do real, visto que os resultados, embora sempre parciais, abrem a possibilidade de construir novas *zonas de sentido*, que provocam a busca de uma compreensão, cada vez mais completa da construção do conhecimento científico (Rey, 2003 e 1997, cit. por Araújo, D. 2006).

Tendo, ainda, presente que nos processos de investigação a experiência e vivência pessoal e profissional do investigador assumem um papel relevante (Afonso, 2005), importa esclarecer que esteve subjacente às opções metodológicas do estudo a experiência que temos vindo a acumular tanto no domínio da investigação, como no da

prática pedagógica, contribuindo, assim, para aumentar o nosso conhecimento, bem como ampliar e refinar a problematização, *constituindo essa implicação uma dimensão incontornável nos significados que atribuímos à interpelação provocada pelos discursos teóricos e empíricos que analisamos* (Pereira, 2010, p. 312).

Nos pontos seguintes apresentamos o *design* metodológico da investigação, tomando em consideração os referentes teóricos e a natureza do estudo, que tentaremos explicitar, de forma a fundamentar o nosso entendimento sobre a cientificidade da presente pesquisa.

4.2.1. Objeto de estudo, questão principal, objetivos e eixos de análise

Objeto de estudo

[...] o objeto de pesquisa é sempre observado de um determinado lugar, onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica.

(Kramer, 2006, p. 2)

Consideramos importante reafirmar que o processo de construção do objeto de estudo está diretamente relacionado com a nossa trajetória profissional, uma vez que fazemos parte do mesmo grupo profissional das participantes, embora nunca tenhamos desempenhado funções em contexto de creche.

Nesta perspetiva, através da presente investigação, procuramos investigar o diferente a partir do que nos é familiar, pois como nos afirma Velho (2004, p. 131), *o diferente pode ser o próximo, o familiar, o conhecido, e deixa de ser apenas o distante, o estranho, o exótico*. Este processo dá-se quando somos capazes de *confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações a respeito de factos, situações* (idem).

Partimos, assim, para a presente investigação não “*de mãos vazias*”, mas com um leque de *adquiridos experienciais, mobilizando-os criticamente como mais-valias, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos e limitações* (Afonso, 2005, p. 50).

Não obstante, consideramos que o entendimento da realidade educativa que procuramos investigar exigiu de nós um investimento acrescido, pois foi uma educadora de infância a investigar a prática pedagógica de colegas educadoras de infância (Vasconcelos, 1996), pelo que tal situação criou, como afirma Myerhoff (1978, cit. por Vasconcelos, 1996, p. 32), *alguns problemas com a objetividade e o processo de identificação*.

Estivemos, assim, em presença de uma realidade complexa, dinâmica, interativa, dimensionada por vários aspetos morais, éticos e políticos, onde, como em qualquer estudo que pesquisa fenómenos sociais, são diversas as variáveis que interagem (Arnal et al, 1994; Ludke & André, 1996).

Todavia, tornou-se, uma mais-valia, atendendo a que tivemos oportunidade de desocultar as *intenções, crenças, motivações e outras características não diretamente observáveis* (Morgado, 2013, p. 42) das participantes. Por este facto, tivemos necessidade de contextualizar os comportamentos das educadoras, uma vez que as características únicas dos fenómenos em estudo tornam-nos impossíveis de repetir (Arnal et al, 1994).

Pretendemos conhecer os sentidos e significados que as educadoras de infância atribuem às suas práticas pedagógicas e, por conseguinte, como vivem e pensam a sua profissão no contexto de creche, bem como a(s) forma(s) como pensam a Educação na Primeira Infância e como se veem a si próprias enquanto educadoras no atendimento de crianças dos zero aos três anos, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional.

Procuramos dar *a palavra* às educadoras, a fim de testemunharem *a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam* (Coelho, 2009, p. 1), isto é, na perspetiva de *identificar as dimensões especificamente profissionais do seu trabalho, reconhecendo o que existe de pessoal, comunicacional e necessariamente privado* (idem, p. 2) na ação que desenvolvem.

Para conseguirmos esse entendimento consideramos necessário, por um lado, aceder ao conhecimento de alguns traços dos seus percursos pessoais e profissionais e, por outro, o conhecimento e o âmbito dos contextos onde atuam.

Entendemos que, ao investigarmos a atividade profissional das educadoras de infância a intervir no contexto de creche, podemos contribuir, por um lado, para que a ideia de *maternalização* da profissão de educadora de infância a intervir em contexto de creche se dilua e, por conseguinte, se consiga um maior reconhecimento da profissionalização, autonomia e identidade; por outro lado, que a educação na primeira infância comece a “libertar-se” do seu cariz assistencial e que se comece a assistir a uma reformulação de assunções prévias acerca da dimensão meramente assistencial da intervenção da educadora em creche e se assuma como uma intervenção onde existe intencionalidade educativa.

Neste sentido, ao tentarmos desocultar os pensares, sentires e fazeres das educadoras de infância a intervirem em contexto de creche, aspiramos a que *o seu resultado possa ser reconhecido como socialmente válido (Greenwood & Levin, 2000) e profissionalmente capacitador (Coelho, p. 2)*, uma vez que, em Portugal, as investigações sobre a problemática da identidade profissional das educadoras de infância nesta faixa etária ainda são em número reduzido. Por conseguinte, regista-se uma fraca discussão em torno da construção das identidades destas profissionais, pelo que há necessidade de ampliar o conhecimento sobre as suas práticas pedagógicas, e, dessa forma, contribuir para o seu reconhecimento e valorização.

Tentamos respeitar a diversidade organizativa e sócio pedagógica e destacar a singularidade de cada caso e, ao mesmo tempo, as diferenças e semelhanças encontradas na forma de conceber e equacionar a sua profissionalidade. *É verdade que o relato [...] [do percurso pessoal e profissional] permanece uma história singular, é sempre uma história única, mas essa história individualiza a história social coletiva de um grupo ou de uma classe, é ao mesmo tempo o produto e a expressão dessa classe (Digneff & Beckers, 1997, p. 207).*

Em conformidade com o referido, a presente pesquisa assume o compromisso de estudar os fenómenos, em contextos reais, isto é, no seu espaço e no seu tempo, *através dos seus atores, das interações dos seus atores, escutando-os, mas confrontando-os*

também com outras perspectivas e com outras possibilidades (Oliveira-Formosinho, 2002c, p. 103).

Questão principal e objetivos do estudo e eixos de pesquisa

Com o objetivo de *enquadrar e guiar a investigação [...] [e] abrir novos espaços de possibilidade à investigação* (Azevedo & Alves, 2010, p. 53), ou seja, garantir flexibilidade e liberdade para explorar a problemática em profundidade (Strauss & Corbin, 2008), definimos a questão principal da pesquisa:

Quais são as concepções que as educadoras de infância têm sobre o seu desempenho profissional no contexto de creche, e de que forma estas se articulam com a sua intervenção?

Partindo da questão norteadora, definimos os principais objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Objetivos do estudo principal

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características organizacionais dos contextos de creche onde as educadoras exercem a sua atividade profissional. - Percecionar a influência dos contextos na atividade e identidade profissional das educadoras. - Perceber que finalidades as educadoras de infância atribuem ao contexto de creche como espaço de desenvolvimento das crianças. - Compreender qual a imagem que as educadoras de infância têm de si e da sua atividade profissional. - Percecionar os aspetos pessoais e profissionais que estão subjacentes à intervenção das educadoras de infância em creche. - Aceder aos significados que as educadoras atribuem às suas vivências, sentires, pensares e saberes sobre o seu desempenho profissional. - Desocultar os percursos formativos das educadoras de infância para o exercício profissional em creche.

Tendo conhecimento que a tarefa de procurar realizar uma leitura do particular, partindo de processos singulares, exige um grande esforço, definimos eixos de pesquisa, de

forma a enquadrar e dirigir o estudo, explicitando e delimitando, assim, o campo a investigar.

Neste sentido, foram definidos três eixos principais de pesquisa, com várias questões orientadoras, por forma a clarificar o que pretendemos analisar, que passamos a apresentar no seguinte quadro:

Quadro 6 - Eixos principais de pesquisa

I - Caracterização das Instituições Educativas

Com o objetivo de analisar a forma de organização (tipo de instituição - ensino privado e cooperativo e instituições particulares de solidariedade social, valência, número de crianças, número de funcionários e respetiva função, anos de serviço, horários...) e gestão das instituições educativas e sua relação com as representações da profissionalidade das educadoras de infância foram definidas as seguintes questões:

Quais as finalidades e objetivos do contexto de creche? Que tipo de atendimento é prestado à criança? Existem projetos educativos e pedagógicos? Quem os faz? Como são construídos e discutidos? Onde está o poder para a construção dos projetos? Só na direção ou é partilhado? Quais as formas de divisão e coordenação do trabalho? Que relação entre as finalidades e os objetivos e as representações da profissionalidade?

II - Modos e estratégias utilizados pelas educadoras de infância no seu desempenho profissional

No sentido de perceber como constroem e desenvolvem a sua prática pedagógica foram definidas as seguintes questões:

Que pressupostos e finalidades educativas orientam a ação das educadoras de infância a intervir em creche? Que fontes de informação são mobilizadas? Que metodologias são adotadas? Existe um currículo específico? O que é privilegiado nas relações com as crianças? Como desenvolvem o seu trabalho? Que sentido é atribuído ao trabalho pedagógico? Que avaliação fazem do seu trabalho? Que dificuldades são experimentadas e que recursos são mobilizados? Como gerem as suas emoções, a sua afetividade e os sentimentos evocados pelas dificuldades, eventualmente, sinalizadas? Que necessidades de apoio/formação sentem como prioritárias? Como são partilhadas experiências e saberes?

III - Representações³¹ sócio profissionais das educadoras de infância

Com a intenção de aceder às leituras do real que as educadoras fazem no que respeita à formação, à profissão e à conceção de educação de infância, traçaram-se as seguintes questões de base:

O que motiva as educadoras para desempenhar as suas funções? Quais os aspetos que valorizam na sua intervenção? Quais os aspetos da sua intervenção que consideram gratificantes e/ou cansativos? Quais as competências, pessoais e profissionais, que consideram que devem qualificar a sua profissão? Sentem-se valorizadas? Por quem? Pelos pais? Pelo Estado? Pelos seus pares? No caso de coexistirem vários tipos de valências na instituição, existem diferenças entre as educadoras a intervir no contexto de creche e nos outros contextos de educação de infância? Qual a influência dos contextos de trabalho na pessoa, enquanto profissional? Qual a conceção de formação que as educadoras de infância têm? De que forma a formação inicial influenciou o percurso profissional das educadoras de infância? Qual a opinião das educadoras de infância em relação à formação contínua? O que foi formativo no percurso profissional das educadoras de infância? Que objetivos e finalidades as educadoras de infância atribuem à educação de infância?

4. 2. 2. Opções metodológicas

Ao procurarmos delinear um caminho que nos permitisse penetrar na problemática das identidades profissionais das educadoras de infância a intervir em contexto de creche e, por conseguinte, compreender e interpretar os sentidos e significados da sua intervenção educativa, definimos um conjunto de critérios e procedimentos em articulação com o referencial teórico do estudo, que integram as opções metodológicas e que passamos a explicitar.

Esclarece-se que as razões que subjazem à opção pela abordagem qualitativa e o estudo de caso múltiplo como estratégia de investigação, vão para além das características do próprio estudo, na medida em que consideramos a possibilidade de a presente pesquisa

³¹ As representações formam um sistema – “savoir de sens comum” ou “savoir naïf” ou “naturel” (Jodelet, 1989: 36) – e dão lugar a “teorias espontâneas” (idem:35), que são versões da realidade e que encarnam imagens e palavras carregadas de significado. Através das diferentes significações que atribuem às coisas, as representações são a expressão dos indivíduos e dos grupos que as originam e dão uma definição específica do objeto que representam (Braga, 2001, p.31).

se consubstanciar num contributo para a problematização, valorização, reconhecimento social e eventual transformação de algumas concepções e práticas pedagógicas em contexto de creche (Cardoso, 2012). Corroborando esta perspetiva, Lima & Pacheco (2006, p. 7), referem que *a investigação é hoje uma forma de aprender, de conhecer e, até, de intervir na realidade.*

4. 2. 2. 1. A investigação qualitativa em educação

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 49)

Conforme temos vindo a referir, no presente estudo optamos pelo recurso à pesquisa qualitativa que, de acordo com Strauss & Corbin (2008), diz respeito a

qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode-se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenómenos culturais e interação entre nações (p. 23).

Apesar dos riscos e dificuldades que impõe, [esta abordagem] revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador (Duarte, 2002, p. 140), na medida em que se apresenta com a potencialidade de revelar valores, símbolos e representações, permitindo a captação e valorização das subjetividades. Acresce ainda o facto de estudar as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

O paradigma qualitativo tem as suas raízes na abordagem fenomenológica e no interacionismo simbólico que privilegiam *o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas em várias situações e porque a experiência humana é mediada pela interpretação* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53-54).

Apresenta-se como uma abordagem descritiva e centra-se no significado e nas questões que vão emergindo ao longo do desenvolvimento do estudo. Fazem-se descrições de pessoas, de situações e de acontecimentos. O investigador qualitativo tenta analisar e descrever a informação com todo o detalhe, preocupando-se com a recolha de informação *fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade* (Afonso, 2005, p.14). A descrição passa a tomar forma à medida que as partes vão sendo recolhidas e examinadas.

Valoriza-se mais o processo que os resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994). O significado que é conferido pelos atores sociais às ações nas quais participam, é uma preocupação importante na abordagem qualitativa (Pereira, 2010), *por isso, a sua especificidade na procura partilhada e instrumentada do sentido da ação humana, interessando-se por apreender sistemas heterogêneos de atribuição de significado e por os interpretar discursivamente* (idem, p. 318).

Este tipo de abordagem emprega principalmente uma estratégia de pesquisa indutiva, ou seja, constrói abstrações, conceitos, hipóteses ou teorias em vez de testar a teoria existente (Bogdan & Biklen, 1994). No presente estudo, o processo indutivo surge tanto na fase de fundamentação das dimensões de análise e referenciação, como na fase de análise de conteúdo da informação recolhida.

Face às características expostas, importa referir que o paradigma da investigação qualitativa reveste-se de alguma complexidade, uma vez que se trata de um processo faseado através do qual se pretende aferir os conteúdos mais importantes e a sua compreensão, através de um tratamento holístico, com vista a conferir-lhe visibilidade.

De acordo com (Bogdan & Biklen, 1994), as fases deste processo compreendem o trabalho com os dados, a sua organização e divisão, a procura de padrões e a seleção dos aspetos mais pertinentes. Ainda segundo os autores, esta última etapa, requer um nível acentuado de concentração por parte do investigador, uma vez que a sua interpretação assume um valor crucial para o estudo. Erickson (1986), defende que a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação.

Também Strauss & Corbin (2008), fazem referência a três componentes principais na pesquisa qualitativa, nomeadamente os *dados*, cuja proveniência poderá ter origem em várias fontes (entrevistas, observações, notas de campo, filmes, documentos); os *procedimentos*, que os investigadores podem mobilizar para interpretar e organizar a informação recolhida e os *relatórios escritos e verbais*, que podem ser apresentados em diferentes formatos (livros, artigos, conferências, jornais científicos).

O investigador tem, assim, uma tarefa complexa, que, certamente exigirá que

possua um arcabouço teórico a partir do qual seja capaz de reduzir o fenómeno em seus aspetos mais relevantes e que conheça as várias possibilidades metodológicas para abordar a realidade a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la (Ludke & André, 1986, p. 17).

Patton (1990, cit. por Strauss & Corbin, 2008), apresenta uma lista de comportamentos que o investigador poderá adotar para melhorar o seu desempenho, e, por conseguinte, *aumentar a criatividade que é inata, mas geralmente pouco desenvolvida, entre nós* (p. 27). A saber:

a) ficar aberto a possibilidades múltiplas; b) gerar uma lista de opções; c) explorar várias possibilidades antes de escolher uma; d) fazer uso de múltiplas formas de expressão, como arte, música, metáforas, para estimular o pensamento; e) usar formas não-lineares de pensamento, como avançar, retroceder e elaborar um assunto para obter uma nova perspetiva; f) divergir das formas usuais de pensamento e do trabalho de alguém, mais uma vez para conseguir uma nova perspetiva; g) acreditar no processo e não retroceder; h) não tomar atalhos, mas, sim, colocar toda a energia e o esforço no trabalho e i) divertir-se enquanto trabalha (p. 25).

Enquanto investigadora, tentámos ter presente, ao longo do desenvolvimento do presente estudo, alguns dos comportamentos enunciados por Patton (1990, cit. por Strauss & Corbin, 2008), no sentido de desocultarmos as identidades profissionais das seis educadoras de infância a intervir em contexto de creche. Procurámos investigar, registar e conhecer as suas realidades profissionais e penetrar no quotidiano das suas práticas pedagógicas e nas relações sociais que estabelecem.

A abordagem qualitativa, possibilitou-nos aceder a essa realidade e compreender e interpretar a singularidade e complexidade dos seus modos de fazer, sentir e ser e contribuir, assim, para uma ciência dos sujeitos que *habitam* os contextos educativos de creche, pois a pesquisa do quotidiano representa uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundação de uma ciência do Homem (Azanha, 1992).

Ao acedermos às realidades para as investigarmos, tivemos em atenção que estas *são múltiplas e socialmente construídas* (Vasconcelos, 1997, p. 41), pelo que a nossa preocupação consistiu em deixar fluir o processo investigativo, atendendo a que as

necessidades dos participantes vão mudando à medida que as condições se alteram, as exigências físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas. A negociação do papel acontece repetidamente ao longo de um estudo (Graue & Walsh, 2003, p. 98).

Nessa perspetiva, também nós, tal como Vasconcelos (1997), aprendemos a aproximarmo-nos da realidade, tendo consciência de que estamos na presença de

uma rede complexa de relações através da qual os seres humanos tentam dar sentido e significado às suas vidas [...] [pelo que] não podemos limitar-nos a julgar, [...] devemos sobretudo tentar compreender, no sentido de tentar captar o significado, aprender a ver para além das primeiras impressões que são, necessariamente, superficiais (p. 42).

Assim, para conseguirmos descrever as particularidades dos contextos e captar a singularidade e complexidade das práticas pedagógicas das educadoras de infância a intervir em contexto de creche, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes, de *maneira [crítica], criativa e flexível* (Strauss & Corbin, 2008, p. 26), focalizando-as como um todo (Yin, 2005), o modo de investigação que nos pareceu mais adequado foi um estudo de caso múltiplo.

4. 2. 2. 2. O estudo de caso

[...] os estudos de caso não se usam quando se quer conhecer propriedades gerais de toda uma população. Pelo contrário, usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria, ou para ajudar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas. O seu objetivo fundamental é proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico.

(Ponte, 1994, p. 10).

A abordagem qualitativa baseada num contexto de descoberta, de interação, que privilegia a sensibilidade, o caráter exploratório, descritivo e interpretativo sob a forma de estudo de caso, é uma opção tomada nesta investigação, que decorre da natureza e do próprio objeto de estudo, adequando-se aos objetivos inerentes às questões formuladas, e, especialmente à problemática que se aborda.

A finalidade de um estudo de caso é a *particularização, não a generalização* (Stake, 2009, p. 24), no sentido de *retratar uma unidade em ação* (Ludke & André, 1986, p. 22), salientando-se aqui a faceta viva, real e natural do caso em estudo.

Ponte (1994), refere que um estudo de caso visa

conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, fazendo justiça à sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse (p. 1).

O investigador, ao longo de todas as fases da pesquisa, deverá procurar apresentar uma *visão de abertura para a realidade, tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse* (Ludke & André, 1986, p. 22), ou seja, tentará evidenciar os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do sujeito (Stake, 2009)

Trata-se de uma forma de pesquisar que procura encontrar algo de muito universal no mais particular (Erickson, 1986), pelo que abrange a profundidade, o detalhe de uma unidade para conhecê-la como tal, no seu contexto natural, tendo em conta as singularidades e complexidades presentes, através de um plano aberto, flexível, mas sistemático, recorrendo a múltiplas fontes de evidência e a diversas triangulações de dados (Stake, 2009; Yin, 2005; Bodgan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986).

Os estudos de caso procuram construir conhecimento e, como em qualquer tipo de investigação, tem como objetivos explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Contudo, o que caracteriza o estudo de caso é a descoberta de novas relações e

conceitos, mais do que a verificação ou comprovação de hipóteses previamente estabelecidas (Yin, 2005).

Morgado (2013), ao referir-se à investigação educacional, defende que a utilização do estudo de caso permite *obter olhares distintos sobre uma dada realidade educativa e contribui para uma compreensão mais profunda dos fenómenos que aí ocorrem* (p. 127).

Stake (2009), identifica três categorias de estudos de caso: intrínsecos, instrumentais e múltiplos ou coletivos. O estudo de caso *intrínseco* tem como grande objetivo o aprofundamento de uma situação concreta, reconhecendo o que é específico e único (Stake, 2009). O estudo de caso *instrumental* tem como objetivo o entendimento *em profundidade de uma questão ou problema, tendo em vista o desenvolvimento ou refinamento de uma teoria ou explicação genérica* (Afonso, 2005, p. 72). Quando se pretende estudar dois ou mais assuntos ou ambientes, leva à realização de estudos de casos múltiplos (Bodgan & Biklen, 1994), ou estudos de caso coletivos, em que se estudam vários casos, dentro do mesmo caso (Stake, 2009). Desta forma, *ao multiplicar os contextos a estudar a investigadora procura uma mais ampla compreensão e verosimilhança no sentido de construir teorias ou possíveis generalizações* (Vasconcelos, 2016, p. 77) naturalistas, para possíveis investigações futuras.

Relativamente ao presente estudo, estamos em presença de um estudo de caso múltiplo, emergindo os casos das conceções e práticas pedagógicas desenvolvidas por seis³² educadoras de infância a intervir na valência de creche, em três estabelecimentos³³ educativos, de diferentes iniciativas (privada e IPSS), do distrito de Setúbal.

A constituição do grupo de participantes não foi aleatória, decorreu do estudo exploratório e *estreitamos os sujeitos e os contextos a investigar, pois de amplos começos exploratórios [as investigações] orientam-se para uma mais específica recolha de dados e respetiva análise* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62). Assim, limitamo-nos a duas educadoras por contexto, correspondendo a seis educadoras e três contextos, sendo

³² Quatro destas educadoras de infância participaram no estudo exploratório.

³³ Fizeram parte dos cinco estabelecimentos educativos onde realizamos o estudo exploratório.

que alguns dos critérios que estiveram subjacentes à seleção da amostra no estudo exploratório se mantêm no estudo principal, ou seja, representatividade das duas redes institucionais (privada com fins lucrativos e social) e das três salas da valência de creche (4 meses/1 ano, 1/2 anos e 2/3 anos); outros fatores que assumiram relevância na escolha das participantes no estudo principal, foram o facto de considerarmos as suas práticas pedagógicas significativas, bem como a sua capacidade de verbalização; acresce a proximidade física dos contextos entre si e do nosso local de trabalho, para que se tornasse mais fácil organizar todas as deslocações para realização do trabalho de campo.

Antes de partimos para a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de informação, consideramos importante determo-nos nos principais desafios que se colocam ao investigador no que se refere ao rigor metodológico e aos problemas e dilemas éticos, ao longo do desenvolvimento da investigação, uma vez que há necessidade de *preservar a cada instante as vidas que [se] está a investigar* (Vasconcelos, 1997, p. 69), pelo que tem que se manter *uma responsabilidade social e ética [que] obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio* (Nóvoa, 1991a, p. 37),

4. 2. 3. Considerações de natureza ética e rigor metodológico

[...] a linha de fronteira deve ser o respeito. O respeito pelos atores torna-se mais importante do que a nossa própria investigação: se estas questões entrarem em conflito, devemos escolher o respeito.

(Vasconcelos, 2016, p. 83)

Consideramos terem sido criadas todas as condições favoráveis à condução da nossa investigação *de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável* (Lima, J. 2006, p. 155), resultante de um processo de interação dialógica (Freire, 1972), entre investigadora e participantes, assente em princípios de isenção, humildade, rigor, que envolveu *consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro* (Vasconcelos, 1997, p. 68).

As questões éticas acompanharam-nos ao longo de todas as etapas da investigação, procurando, assim, seguir as recomendações de Jorge Lima (2006, p. 155), quando refere *que é essencial que as considerações éticas se tornem parte integral da nossa prática quotidiana da pesquisa*, sempre na procura de *não causar quaisquer danos físicos, mas, sobretudo, psicológicos e emocionais àqueles* (Vasconcelos, 2006b, p. 98), que investigamos.

A preocupação em abstermo-nos na emissão de juízos de valor, prescrição ou imposição de valores e princípios às educadoras de infância foi uma prática ao longo do desenvolvimento do estudo, pelo que adotámos uma atitude reflexiva e sensível face às suas perspetivas.

Neste sentido, procurámos aproximarmo-nos das *realidades múltiplas* (Vasconcelos, 1997),

não para as esquematizar, não para as confinar de rótulos e não para as limitar com especulações intelectuais pesadas, mas sim aproximamo-nos, para descrever, transmitir tão direta e sensivelmente quanto possível, o que foi visto, ouvido, agarrado, sentido, por um observador que está ele próprio a ser observado – não apenas a si próprio mas por outros, que o olham e têm medo e podem manifestar ressentimento, mas também lhe mostram simpatia e generosidade, ternura e afeição. O fim, mais uma vez, é aproximarmo-nos e então descrever aquilo que está para lá e parece importante (Robert Coles, *Children of Crisis*, cit. por Vasconcelos, 1996, p. 23-24).

Devido à imprevisibilidade das consequências de uma investigação, é imperativo que os princípios éticos estejam sempre presentes em qualquer estudo, principalmente quando envolve seres humanos. Assim, tentámos criar um clima empático, de abertura e confiança, tendo presente dois princípios fundamentais para assegurar a privacidade dos participantes - o consentimento informado e o anonimato (Lima, J., 2006; Vasconcelos, 1997, 2006b; Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986).

O consentimento informado corresponde à *explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efetuar* (Vasconcelos, 2006b, p. 98), e deverá decorrer, como referido anteriormente, ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, num processo contínuo e, sempre que necessário, renegociado (Lima, J. 2006). Este

princípio requer *muito diálogo ao longo de todo o processo e o reconhecimento de que os participantes têm direito à autodeterminação* (Vasconcelos, 1997, p. 69).

No nosso estudo, o processo de investigação foi inteiramente negociado com as direções e coordenações pedagógicas dos estabelecimentos educativos e com as educadoras de infância. A primeira abordagem foi feita através de carta a solicitar a autorização para a realização da investigação (v. Apêndice 3). As famílias foram consultadas e informadas sobre a investigação nas reuniões de pais.

O segundo princípio, o anonimato, diz respeito à *proteção da privacidade das pessoas-objeto de investigação, pela alteração de identidade e pela limitação de informação que conduza à identificação dos sujeitos* (Vasconcelos, 2006b, p. 98). A garantia do anonimato favorece, certamente, uma relação entre investigador e participantes mais descontraída, mais espontânea, e, consequentemente, a revelação de dados pertinentes para a pesquisa (Ludke & André, 1986).

No presente estudo a privacidade das educadoras de infância foi salvaguardada com a utilização de nomes fictícios e procuramos não expor demasiado as suas vidas pessoais. Também utilizamos nomes fictícios para caracterizarmos os contextos onde desempenham funções.

A divulgação dos dados recolhidos, bem como dos resultados foi feita somente na partilha com os orientadores da pesquisa. Na escrita do texto da tese, procuramos manter um equilíbrio, nem sempre fácil, entre o detalhe necessário à riqueza do enunciado e o risco de, pela conjugação de informações, ser possível identificar o respetivo participante e contexto de intervenção.

Ao longo do desenvolvimento do estudo procurámos manter uma atitude informal que se traduziu numa interação natural e não intrusiva, o que implicou uma *descentração de nós próprios para entender o Outro no seu contexto e modo de ser e de estar* (Lima & Pacheco, 2006, p. 9). Não foi fácil, pois nem sempre tivemos a certeza do procedimento mais correto a adotar em determinado momento, pelo que nos obrigou a (re)pensar algumas atitudes, sabendo que o processo de investigação *está repleto de situações*

problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos (Lima, J. 2006, p. 128).

Desta forma, procurámos estabelecer uma relação simultânea dentro e fora do mundo das educadoras de infância. Dentro, porque nos relacionámos com elas de forma informal; fora, porque na fase de recolha da informação, estávamos a aprender e a compreender algo através delas, embora procurando manter sempre um certo distanciamento. Como refere Bogdan & Biklen (1994, p. 113), o investigador é *empático e, simultaneamente, reflexivo*.

Ao longo do processo investigativo, tentamos manter com as educadoras de infância uma relação de proximidade e de apoio formativo, na medida em que, através de um processo reflexivo, evidenciavam-se aspetos importantes das suas práticas pedagógicas, e construíram-se espaços de partilha de saberes. Em consequência, tivemos necessidade de ampliar, de forma sistemática, os nossos conhecimentos, quer para problematizar e ampliar os espaços de partilha, quer para tornar confiáveis os resultados da investigação.

Importa referir, ainda, que tentámos zelar pela verdade desde o primeiro momento de contacto com as pessoas e ao longo de todo o processo investigativo, com vista ao estabelecimento de uma confiança recíproca investigadora-participantes.

Temos consciência de que ao investigarmos pessoas conhecidas, com as quais partilhamos conceções, preocupações, princípios e valores, o risco está sempre presente (Velho, 2004). Todavia, considerámos que tal facto não inviabilizou o compromisso com a obtenção de um conhecimento razoavelmente objetivo, pois assumimos o compromisso de integrar a nossa subjetividade no processo de conhecimento desencadeado (idem).

No ponto seguinte passamos a apresentar o processo de recolha da informação, considerando que, ao detalharmos os procedimentos relativamente às técnicas e aos instrumentos, revisitaremos algumas questões éticas.

4. 2. 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

[...] o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados.

(Ludke & André, 1986, p. 90)

Foi com base nestas recomendações que a seleção das técnicas de pesquisa, bem como os procedimentos utilizados/construídos foram confrontados, de modo a possibilitar uma aproximação às realidades educativas.

De acordo com vários autores (nomeadamente, Stake, 2009; Afonso, 2005; Quivy e Campenhoudt, 1998; Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986) a qualidade e o êxito das investigações está diretamente relacionada com as técnicas e os instrumentos de recolha de informação que são selecionados e utilizados, assim como com a capacidade criativa e imaginativa para decifrar e aplicar esses procedimentos teóricos e científicos.

Corroborando esta perspetiva, Grau & Walsh (2003), afirmam

que os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse (p. 94), *pelo que a aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação* (idem, 2003, p. 115).

Desta forma, recorreremos a múltiplas fontes de informação (consulta documental, observação, conversas informais e entrevistas individuais e de grupo), para obtermos um leque de respostas o mais representativo possível, de forma a permitir cumprir os objetivos do estudo e fornecer respostas à questão principal.

De salientar que a recolha de toda a informação foi efetuada diretamente por nós, o que consistiu numa mais-valia, pois à medida que efetuámos as consultas documentais, as observações e as entrevistas, demos início ao processo de análise e interpretação. *Nesta*

lógica, pode-se mesmo dizer que os dados já são teoria (Wolcott, 1994, cit. Afonso, 2005, p. 114-115).

Para garantir a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações optámos pela utilização da triangulação das técnicas de recolha, com o objetivo de evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados foram recolhidos (Coutinho, C. 2011). Procurámos, assim, confrontar o *dito, o escrito e o feito* (Matos, 2002, p. 70), para conseguirmos uma descrição dos modos de produção das práticas das seis educadoras de infância.

Neste ponto pretendemos fundamentar teoricamente as técnicas e instrumentos de recolha de informação pelas quais optámos e a forma como os instrumentos foram construídos e aplicados.

4. 2. 4. 1. A consulta documental

A pesquisa documental ou arquivística consiste na *utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, como o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação* (Afonso, 2005, p. 88).

Bogdan & Biklen (1994) distinguem dois tipos de documentos: pessoais e oficiais. Os documentos pessoais dizem respeito *a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo* (Plummer, 1983; Taylor e Bogdan, 1984, cit. Bogdan & Biklen, 1994, p. 177); os documentos oficiais referem-se às perspetivas das estruturas administrativas e organizacionais (Bogdan & Biklen, 1994).

No presente estudo, procurámos consultar todos os documentos relevantes e portadores de informação complementar, pelo que a natureza dos documentos investigados recaiu sobre os dois tipos de documentos.

Assim, os documentos oficiais consultados foram, sobretudo, documentos de informação pedagógica, documentos internos de gestão organizacional e pedagógica e

documentos normativos ou de regulação. No que respeita aos documentos pessoais consultados, foram registos de planificação de atividades com as crianças e com as famílias, registos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e textos informativos para as famílias.

Ainda dentro desta categoria incluímos os registos que solicitámos às participantes, com a apresentação da descrição de um dia tipo nas suas vidas profissionais, ou seja, um dia nas suas salas de atividades, procurando reproduzir a rotina que vivenciam diariamente com o “seu” grupo de crianças, equipa e famílias.

A recolha de dados documentais, embora tenha sido mais intensa no início da pesquisa, assumiu um carácter transversal e acompanhou todas as fases da investigação nos diferentes contextos e fontes.

Revelou-se uma técnica bastante vantajosa, na medida em que acedemos a registos que continham informação que não seria possível recolher através da observação e da entrevista (Stake, 2009). Acresce o facto de que, dessa forma, diminuámos as interferências diretas com as participantes, evitando eventuais *problemas de qualidade resultantes de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento* (Lee, 2003, cit. Afonso, 2005, p. 88-89).

4. 2. 4. 2. As observações

Toda a observação começa com o que é visível, aquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê.

(Graue & Walsh, 2003, p. 129)

O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações (Queiroz, et al, 2007). *É mediante o ato intelectual de observar o fenómeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados* (idem, p. 277).

Afonso (2005) defende que a observação é uma técnica de recolha de dados *útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários* (p. 91). Apresenta ainda as vantagens de podermos obter a informação na ocorrência espontânea dos acontecimentos (Queiroz et al, 2007), o investigador pode mobilizar os seus *conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado* (Ludke & André, 1986, p. 26), e permite a recolha de informação em *situações em que é impossível outras formas de comunicação* (idem).

Apesar da observação *ocupar um lugar privilegiado nas [...] abordagens de pesquisa educacional* (Ludke & André, 1986, p. 26), estes autores fazem referência a alguns problemas na sua utilização, nomeadamente o facto de poder provocar alterações no ambiente e no comportamento das pessoas a observar, de ser uma técnica que se baseia muito na interpretação pessoal e advertem para que o grande envolvimento do investigador poderá levar a uma visão enviesada do fenómeno a pesquisar (idem), pois *quem nós somos afeta a maneira como vemos o mundo* (Grau & Walsh, 2003, p. 155).

No presente estudo o tipo de observação que utilizámos assumiu um carácter de observação participante na perspetiva defendida por Atkinson & Hammersley (1994, cit. por Vasconcelos, 2016), que consideram que

toda a investigação social é uma forma de observação participante porque não poderemos estudar o mundo social sem sermos parte dele... a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar no mundo que é decisiva para os investigadores qualitativos (p. 80).

Os períodos de observação incidiram sobre as reuniões de pais no final do ano letivo 2012/2013 (decorreram durante os meses de junho e julho de 2013) e no início do ano letivo 2013/2014 (decorreram durante os meses de outubro e novembro de 2013) (v. Apêndice 4 – exemplo de uma observação de uma reunião de pais). Observámos um dia-tipo em cada contexto, cujas observações decorreram ao longo do mês de dezembro de 2013 (v. Apêndice 5 – exemplo de uma observação de um dia tipo).

As observações respeitantes à organização dos espaços e dos materiais, decorreram ao longo de todos os períodos de permanência nos contextos. Inicialmente, o registo da informação recolhida foi feito a partir dos instrumentos construídos no estudo exploratório, adaptados do Manual DQP (Bertram, Pascal, & Oliveira-Formosinho, 2009). Posteriormente, a informação recolhida foi incluída nos registos das observações das reuniões de pais e dos dias tipo.

Salienta-se que, inicialmente, não era nossa intenção observar as reuniões de pais, mas, no período de acesso a um dos estabelecimentos educativos, para darmos início ao estudo principal, a coordenadora convidou-nos a participar nas reuniões de pais no final do ano letivo, cujo objetivo era fazer uma retrospectiva das dinâmicas desenvolvidas e respetiva avaliação. Alegou que, dessa forma, ficaria “por dentro” de tudo o que foi feito e teria oportunidade de conhecer todos os implicados no processo educativo.

As reuniões de pais revelaram-se espaços geradores de informação relevante para a pesquisa, pelo que optámos por proceder à observação das reuniões de pais em todos os contextos educativos.

Importa referir ainda que, o facto de termos em comum com as participantes a mesma profissão, contribuiu para encontrarmos *áreas relevantes de uniformidade* (Grau & Walsh, 2003, p. 121), e reduzir a distância entre investigadora e participantes. Tal facto encaminhou-nos para a adoção de um comportamento mais informal, mais próximo; diríamos até que, em determinados momentos, transpareceu alguma cumplicidade, através de simples olhares subtis e da revelação de algumas confidências respeitantes às dinâmicas das instituições, que se vieram a consubstanciar em conversas informais, com informação muito pertinente para a pesquisa.

Face à multiplicidade de situações e interações entre crianças e adultos, revestidas de afeto, carinho, empatia, não conseguimos ficar indiferente, pelo que nos encaminhámos para a assunção de um papel ativo nos contextos. Também, nós, tal como Graue (2003)³⁴, não conseguimos *ficar sentada ao fundo da sala a tomar notas – ansiava[mos]*

³⁴ Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

interagir com as crianças (p. 90), com as educadoras, com as auxiliares e com as famílias.

Assim, “arregaçámos as mangas”, envolvemo-nos e entrevistamos, lado a lado, com as colegas de profissão. Como educadora de infância, sentíamos que tínhamos *capacidades que poderiam ser benéficas numa sala [...] e que assumir esse papel poderia proporcionar uma certa reciprocidade, tão necessária, para [...] [as educadoras] participantes* (idem). Tomamos consciência de que

se escutasse[mos] com muita atenção a forma como [...] [as educadoras] de infância desenvolviam o currículo e as suas ideias sobre as crianças, e, ao mesmo tempo, observasse[mos] as crianças e as ouvisse[mos] com atenção, poderia[mos] ver como a cultura de uma sala [...] era vivida [...] [pelas] participantes (idem).

4. 2. 4. 3. As entrevistas

A entrevista é um dos meios mais poderosos para tentar compreender outros seres humanos [...] requer mestria e é considerada algo semelhante a uma arte.

(Vasconcelos, 2016, p. 80).

Para obtermos informações e recolher dados objetivos e subjetivos, não poderíamos limitar-nos apenas às fontes documentais e à observação, pelo que recorremos à realização de entrevistas, uma vez que na entrevista *a relação que se cria é de interação [verbal], havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde* (Ludke & André, 1986, p. 33), possibilitando aceder às representações que as pessoas têm sobre as situações, os fenómenos, respeitando *os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais* (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 194).

Ruquoy (1997) refere que a classificação das entrevistas se realiza num

continuum: num dos polos, o entrevistador favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, intervindo o menos possível; no outro, é o entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo estritamente definido (p. 87).

Nesta perspetiva, as entrevistas, geralmente, são classificadas em estruturadas ou diretivas, não estruturadas ou não diretivas e semiestruturadas ou semidiretivas. As entrevistas estruturadas ou diretivas desenvolvem-se a partir de uma relação de perguntas pré-estabelecidas (fechadas ou abertas), cuja ordem e redação permanecem inalteráveis para todos os entrevistados. O registo das respostas, que se esperam curtas, é feito num esquema de codificação pré-estabelecido. Possibilita o tratamento quantitativo dos dados, pelo que, normalmente, é utilizada para a obtenção de informação de um número elevado de entrevistados (Afonso, 2005; Ruquoy, 1997). As entrevistas não estruturadas ou não diretivas apresentam-se como uma conversação informal, em torno de um grande tema ou questões, sendo dada liberdade ao entrevistado para discorrer sobre o tema sugerido ou também se podem desenvolver, em profundidade, explorando exaustivamente um problema ou questão específica (idem). As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, situam-se num nível intermédio, ou seja, é dada a possibilidade aos entrevistados de estruturarem o seu pensamento em torno de um tema ou questão específica, daí a sua semelhança com a modalidade de entrevista não estruturada ou não diretiva. Contudo, por vezes, o investigador tem necessidade de especificar o aprofundamento de determinados pontos de vista, pelo que se baseia num guião de questões, que se constitui como instrumento de gestão da entrevista, daí a sua semelhança, parcial, com a modalidade de entrevista estruturada e diretiva (idem).

Para identificarmos o processo de construção das identidades profissionais das seis educadoras de infância a desempenharem funções no contexto de creche e, por conseguinte, acedermos aos seus percursos de vida, quer pessoais, quer profissionais, recorreremos à entrevista semiestruturada ou semidiretiva individual e coletiva ou de grupo (*focus group*), uma vez que esta técnica permite o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus próprios pontos de vista, opiniões, sentimentos, valores, atitudes.

Procurámos dar a possibilidade a cada educadora de infância de narrar os sentidos e significados que atribui à sua profissão, as suas próprias descrições e interpretações sobre as *realidades múltiplas* (Vasconcelos, 1997) de intervenção, ou seja, de narrar os seus sentires, as suas conceções ao longo do seu percurso profissional, essencialmente

enquanto interveniente nos contextos de creche. *A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas* (Stake, 2009, p. 81).

Procurámos incentivar as educadoras de infância a recordarem os seus percursos, a “mergulharem” nas suas memórias, implicando uma abordagem em que seja *acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios e os equívocos, que são elementos fundamentais da “realidade” social e, sobretudo, explicam por que razão não existe apenas reprodução* (Digneffe & Beckers, 1997, p. 209-210). Através desta abordagem pensamos ser possível captar a *espessura do social*, quer na sua diversidade quer nas suas múltiplas contradições (idem). Daí que uma das técnicas centrais do presente estudo seja a entrevista, a fim de permitir que as participantes não façam somente um relato das suas práticas, mas se encaminhem para *uma atividade de comunicação feita de deambulações, de encontros e de acasos* (idem, p. 215).

Pretendia-se que as entrevistadas se narrassem, se descobrissem, se abrissem, quer em relação a elas próprias quer em relação ao *outro*, pelo que tivemos necessidade de nos apoiar, de alguma forma, na abordagem biográfica, na tentativa de captar as suas vivências sociais, na forma como se relacionam com as condições físicas e sociais que lhes são particulares.

De salientar que, orientámos as entrevistas não para a totalidade das vidas das educadoras, mas, essencialmente, para o domínio do vivido na intervenção em contexto de creche. De salientar que as entrevistas permitiram recolher informação para além deste domínio.

Realizámos entrevistas individuais às seis educadoras de infância, que decorreram no período compreendido entre o mês de dezembro de 2012 e o mês de maio de 2013, tendo por base um guião, com o objetivo de nos ajudar a escutar as entrevistadas e, ao mesmo tempo, tentar que os discursos permanecessem, em certa medida, centrados na problemática em estudo (Digneffe & Beckers, 1997). O guião foi construído *a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação* (Afonso, 2005, p. 99). Na sua construção, tivemos em consideração as

diversas facetas da problemática e a importância de recolher informações sobre práticas para compreender o seu sentido vivido (e as representações construídas a partir dessas práticas).

Contém, por conseguinte, pedidos de informações relativas a elementos concretos da vida do sujeito, mas também às suas maneiras de pensar sobre certos problemas ou sobre as suas relações. [...] [O guião poderá ir sendo] afinado no decurso da investigação, porque algumas questões podem tornar-se mais importantes do que outras em função da pessoa entrevistada (Digneffe & Beckers, 1997, p. 217).

Apoiando-nos nas sugestões dos referidos autores, o guião foi estruturado com cinco blocos temáticos – legitimação da entrevista e motivação; caracterização pessoal e profissional da educadora de infância; representação de si própria enquanto profissional a desempenhar funções no contexto de creche; modos e estratégias utilizados pela educadora de infância na sua intervenção profissional; estabelecimento educativo: organização, gestão e desenvolvimento – e foram definidos objetivos e questões orientadoras, de forma a organizar o discurso das educadoras de infância participantes (v. Apêndice 6).

Conforme referimos anteriormente, em qualquer tipo de investigação o investigador tem de estabelecer determinados compromissos com os entrevistados, ou seja, um contrato de confiança, atendendo a que as pessoas nos vão confidenciar aspetos das suas vidas. Deste modo, procurámos garantir o anonimato, pedir autorização para gravar a entrevista em registo áudio e proceder à devolução da entrevista depois de transcrita, com a possibilidade de reformular e acrescentar informação.

As entrevistas decorreram todas nos estabelecimentos educativos, respeitando-se, assim, a vontade das entrevistadas em relação a locais, horas e datas. Todos os espaços foram propiciadores de uma “conversa” calma e sem interrupções. Procurámos respeitar o pensamento e a forma de expressão das educadoras de infância, o que facilitou a expressão de opiniões, tendo algumas educadoras manifestado a satisfação pela oportunidade de terem refletido sobre algumas questões, o que até à data nunca tinham feito.

Na condução das entrevistas, tentámos criar oportunidades para que as educadoras recordassem momentos e pessoas marcantes nas suas trajetórias pessoais e profissionais. Foram colocadas perante memórias que provocaram sentimentos e desencadearam emoções de tristeza e alegria. Quando confrontadas com os seus percursos pessoais e

profissionais, pensamos poder afirmar que se abriram ao *outro*. Ousamos afirmar que foram para além disso, afirmamos que se descobriram a elas próprias. Entrámos na vida destas educadoras, na tentativa de compreender alguns factos, estando implícito um *processo interpretativo* (Denzin 1989, cit. por Vasconcelos, 1997, p. 48) que Meason e Skes (1992) definem como um processo de *ouvir para além de* (cit. por Vasconcelos, 1997, p. 56).

De acordo com o contrato verbal estabelecido entre investigadora e participantes, cada transcrição, sem qualquer comentário acessório, foi devolvida a cada educadora entrevistada, não se tendo verificado alterações significativas (v. Apêndice 7). Todavia, quase todas se referiram à forma incorreta dos seus discursos, considerando que havia várias fugas ao contexto, que faziam muitos parêntesis. Foi-lhes transmitido que era natural, que o discurso oral é diferente do escrito e que sempre que se passa de um discurso oral para escrito, transcrevendo-se na íntegra tudo quanto foi gravado, muito fica por registar, nomeadamente gestos, expressões faciais ou ideias subentendidas.

Realizámos ainda conversas de explicitação após a realização das reuniões de pais (v. Apêndice 8), com o objetivo de as educadoras explicitarem e refletirem sobre as dinâmicas das reuniões. Algumas das conversas foram gravadas, outras não, procurando sempre respeitar a vontade das participantes. Uma destas conversas de explicitação foi realizada em pequeno grupo, constituído por duas educadoras, Alice e Carla, do Centro de Infância II³⁵, uma vez que a sua intervenção se realiza com o mesmo grupo de crianças, no mesmo contexto, pelo que o planeamento e a dinâmica das reuniões foi da responsabilidade de ambas.

Sublinha-se que estes momentos decorreram num clima de confiança, as educadoras refletiram sobre os modos de organização e gestão das reuniões e, sempre que solicitámos, acederam à explicitação dos assuntos abordados. Procurámos assumir uma escuta atenta, mas também ativa, no sentido de melhor circunscrever e compreender todos os aspetos abordados, em função da problemática em estudo.

³⁵ Nomes fictícios atribuídos às educadoras de infância e ao estabelecimento educativo. No início do capítulo cinco, explicitamos os nomes fictícios atribuídos às outras educadoras participantes e respetivos contextos de intervenção.

Os testemunhos das educadoras de infância também foram conseguidos a partir de conversas informais, que, tal como Vasconcelos (1997), também nós nos atreveríamos a sugerir que *fosse[m] considerada[s] como uma forma de entrevista [...] [pois] sempre tive[mos] o cuidado de tomar as [...] [nossas] notas em seguida, já que tanta coisa importante foi dita neste contexto* (p. 58).

As conversas informais decorreram em breves interações ao longo das observações dos dias tipo e das reuniões de pais. Consubstanciaram-se em espaços de grande intimidade, onde foi partilhada informação importante que não consta nas entrevistas semiestruturadas. Teceram comentários sobre as suas conceções educativas, sobre o quotidiano das suas práticas pedagógicas, sobre as suas experiências pessoais e profissionais, enriquecendo, assim, o *corpus* e a análise das identidades profissionais das educadoras de infância participantes.

Estas conversas não foram gravadas em registo áudio, pois tratou-se de momentos mais intimistas e descontraídos. No entanto, revestiram-se de uma grande riqueza, pois as pessoas dizem *coisas quando o gravador está desligado, que não dizem quando está ligado* (Graue & Walsh, 2003, p. 144).

Importa salientar que não registámos todo o conteúdo das conversas, respeitámos o pedido de algumas educadoras, pois em determinados momentos revelaram, efetivamente, informações mais íntimas relacionadas com as suas vidas pessoais e profissionais. Preocupámo-nos em ser uma boa ouvinte, em escutar, verdadeiramente, o que na altura nos estava a ser confidenciado.

A informação recolhida através destas conversas, foi organizada em conjunto com o registo das observações dos dias tipo e das reuniões de pais (v. Apêndices 4 e 5).

Após a recolha de toda a informação, demos início à respetiva análise e interpretação. Contudo, vários problemas pessoais, alguns relacionados com a nossa atividade profissional e outros com doenças graves de familiares, condicionaram a realização da investigação. Interrompemos a investigação durante dois anos. Mas, como somos uma pessoa que jamais “baixa os braços” perante os obstáculos, quando considerámos que as condições estavam reunidas para prosseguir com a pesquisa, decidimos “deitar mãos à

obra” exigente que nos esperava. Para erguer a “obra” muito contribuíram os orientadores, Professor Doutor Rui Canário e Professora Doutora. Teresa Vasconcelos, por nunca terem deixado de acreditar na nossa perseverança e coragem para concluir o estudo.

Concluímos, assim, a análise e interpretação da informação, organizámos o texto e, tomámos a decisão de o dar a conhecer às educadoras de infância, com o objetivo de perceber se ainda se identificavam com todas as ideias expostas, ou seja para validar toda a informação recolhida anteriormente. Distribuímos por cada educadora o texto que correspondia à análise e interpretação dos seus dados, ou seja, uma parte parcial do texto, e solicitámos a sua leitura e análise crítica e convidámo-las a participar numa entrevista coletiva ou de grupo (*focus group*), *realizada no âmbito da técnica do focus group. Esta técnica implica a constituição de pequenos grupos de interlocutores privilegiados que se reúnem [...] para debater um tema em profundidade* (Fern, 2001, cit. Afonso, 2005, p. 100). É importante que se coloque a ênfase no sentimento de pertença, no sentido de se conseguir efetivar a convergência de olhares na discussão, mas não é necessário o consenso de opinião.

Utilizámos esta técnica como estratégia metodológica complementar, a fim de conseguirmos fazer emergir

aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal, [sabendo] que o processo de partilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças (Morgan, 1997, cit. por Gondim, 2003, p. 158).

De acordo com Gondim (2003), esta técnica possibilita a investigação de crenças, valores, atitudes, opiniões e pode ser usada quando o foco de análise do pesquisador é o grupo.

Consideramos que estávamos em presença de uma técnica que reunia as condições para rematar o estudo, pelo que informámos as educadoras que esta seria a última fase de recolha de informação. Alertámos para o facto de que os textos que tínhamos distribuído funcionariam como estratégia de preparação para a entrevista de grupo, consubstanciando o ponto de partida da entrevista.

Delineámos um breve guião para a condução da entrevista, com questões muito gerais.

Quadro 7 - Guião da entrevista coletiva ou de grupo (*focus group*)

Questões orientadoras
1. Após a leitura dos textos que, no seu conjunto, correspondem à análise e interpretação de toda a informação recolhida e, face ao tempo que já passou e à diversificação de experiências que, eventualmente tiveram, reveem-se no que leram? (Em caso de resposta negativa, solicitar a sinalização dos aspetos em que não se reveem).
2. Querem explicar, acrescentar ou realçar algumas ideias/aspetos?
3. Têm outras perspetivas?
4. Confirmam tudo o que disseram?

Importa sublinhar que as educadoras se disponibilizaram de imediato, para participarem na entrevista de grupo; contudo, não foi fácil agendarmos um dia, devido à incompatibilidade de horários.

Nos últimos dias do mês de janeiro de 2017 realizámos a entrevista coletiva, com a participação de apenas quatro educadoras (Alice, Sara, Tina e Maria); duas não participaram (Carla e Patrícia), pois uma já não exerce a atividade de educadora de infância e outra encontra-se a desempenhar funções em Londres. Foi num sábado, pelo que também não foi fácil encontrarmos um espaço que reunisse as condições para que a entrevista decorresse sem interferências. Decorreu num centro de dia, nas instalações adjacentes a um estabelecimento educativo onde duas das educadoras participantes desempenham funções.

Antes de iniciarmos a entrevista coletiva, procedemos a uma breve apresentação das participantes, acompanhada de um pequeno lanche, funcionando como uma dinâmica de “quebra gelo”. Procurámos, assim, criar um clima acolhedor e confiável, onde pudessem expor as suas ideias sem se sentirem inibidas. Informámos que iríamos dar continuidade ao sigilo de toda a informação recolhida e solicitámos a autorização de todas as participantes para gravar a entrevista em registo áudio. Guerra (2008), a propósito das questões de natureza éticas, afirma que a *ética da relação estabelecida*

nas entrevistas é comunicacional e não apenas racional, pelo que se revelam fundamentais as capacidades de empatia e de interação humana (p. 52).

A condução da entrevista não se revelou um processo fácil, uma vez que tivemos de assumir o papel de entrevistadora e moderadora. Diríamos que assumimos a posição de facilitadora do processo de discussão. Conduzimos a entrevista de forma flexível, sob a forma de debate, pelo que tentámos limitar as nossas intervenções, de forma a permitir que a discussão fluísse, introduzindo tópicos para o debate e intervindo somente para facilitar o processo em curso. Procurámos estar muito atenta, fomos incorporando os contributos das participantes e procurámos a participação de todas, a fim de promover uma discussão produtiva e tentar evitar o eventual enviesamento nos discursos produzidos pelas educadoras relacionado com a *influência do coletivo sobre o indivíduo* (Afonso, 2005, p. 101) e também para reter pistas inesperadas.

No final da entrevista verbalizaram que tinha sido um momento muito enriquecedor, que se tinham sentido entusiasmadas e satisfeitas por refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e por terem tido oportunidade de as confrontar com colegas de profissão. Desfrutaram do momento conjunto de discussão, o que as levou a manifestarem o interesse em voltarem a encontrar-se para partilharem as suas práticas pedagógicas. Foi proposto por nós a realização desse encontro após a conclusão do estudo, pois já nos encontraríamos numa fase mais tranquila do nosso percurso investigativo e poderíamos retomar a reflexão a partir da partilha dos resultados do estudo.

Procedemos à transcrição da entrevista pouco depois de ter sido gravada, o que, não obstante, se revelou um processo complexo devido à sobreposição das vozes das educadoras, que resultou da dinâmica gerada pela própria entrevista. Tivemos dificuldades no reconhecimento de quem estava a falar e, por vezes, na compreensão do conteúdo, tal como assinalaram Afonso, 2005 e Bogdan & Biklen, 1994.

Após a transcrição, devolvemos o texto para que as educadoras pudessem *aferir o seu rigor e apuro estilístico* (Stake, 2009, p. 82). À semelhança do que tinha acontecido com as entrevistas individuais, algumas educadoras fizeram referência à *deselegância das suas frases* (idem, p. 83), constrangimento que rapidamente ultrapassaram, fazendo breves alterações ao texto (v. Apêndice 9).

De sublinhar que o longo período de interrupção da pesquisa não comprometeu as relações com as educadoras participantes; pelo contrário, como nesse período mantivemos sempre contacto e fomos dando informação sobre os constrangimentos que estávamos a enfrentar, acabaram por ir partilhando os desafios quotidianos das suas práticas pedagógicas, o que contribuiu para o estabelecimento de relações ainda mais próximas, diríamos mesmo, vínculos de confiança e de respeito pessoal e profissional mútuos, que se revelaram fundamentais para a compreensão dos diferentes *modos de dizer e viver a profissão* (Matos, 2002, p. 82), no atendimento de crianças em contexto de creche. Esta proximidade possibilitou o *confronto com a diversidade e heterogeneidade dos contextos e das práticas pedagógicas quotidianamente tecidas com afeto, investimento e saberes profissionais* (idem).

4. 2. 5. Processo de tratamento e análise dos dados recolhidos

Analisar pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar.

(Stake, 2009, p. 87).

A análise dos dados, no presente estudo, esteve presente em todas as fases da investigação, embora de forma sumária e pouco aprofundada em algumas fases, tornando-se um processo mais sistemático na fase final da recolha de toda a informação.

Bogdan & Biklen (1994), consideram que a análise de dados consiste num

processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados [pelo investigador], com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Assim, na presente investigação utilizámos a técnica de análise de conteúdo e confrontámos o quadro de referência e o material empírico recolhido. Esta técnica apresenta-se com uma

dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema

de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, p. 62).

A análise de conteúdo centrou-se, essencialmente, em material com forma textual, quer sob a forma de um registo discursivo indireto produzido pelos diferentes autores dos documentos consultados, quer pela forma de registo discursivo direto, produzido pelas educadoras de infância, no contexto das observações, nas conversas informais e nas entrevistas.

O processo de organização da análise realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (Bardin, 2011).

Iniciámos o processo efetuando a leitura repetida de toda a informação recolhida e transformada em escrita (exceto da entrevista de grupo, que foi realizada após esta fase que estamos a descrever), no sentido de percecionarmos um conhecimento mais aprofundado da totalidade dos dados, pelo que fomos *ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação* (Afonso, 2005, p. 120).

À medida que fomos fazendo uma leitura atenta, começámos a *desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233), entendidas estas *como um meio de classificar os dados descritivos que [o investigador] recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados* (idem, p. 221). Fomos, assim, identificando e anotando na margem dos textos, aspetos significativos, *tendências e padrões relevantes* (Ludke & André, 1986, pág 45) e organizámos a informação em *unidades centrais de significado* (Marcelo, 1991, p. 12) ou *unidades de dados [...]* [que consistem em] *parágrafos das notas de campo e das transcrições das entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos* (Bogdan & Biklen, 1995, p. 233). Bardin (2011) designa-os por *segmentos semânticos (asserções)* (p. 202).

Posteriormente, agrupámos todas as unidades de classificação em grandes temas, categorias e subcategorias de análise para que não se perdesse, mas se evidenciasse, a riqueza e a diversidade de informação.

A partir desse momento foi necessário aprofundar a literatura existente sobre o problema em estudo, pelo que recorremos de forma contínua e atenta *aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o suporte e as perspectivas significativas para o estudo* (Coutinho, C. 2011, p. 196).

Posteriormente, procedeu-se à revisão da categorização anteriormente efetuada, procurando *relações e inferências num nível de abstração mais elevado* (Ludke & André, 1986, p. 45). Consistiu num processo laborioso e demorado, fizemos, desfizemos e refizemos. Recorremos, sistematicamente, à leitura e releitura de todos os materiais na procura de tópicos significativos com vista à elaboração de uma lista definitiva das dimensões, temas, categorias e subcategorias representativas desses mesmos tópicos.

O processo de categorização, centrou-se, assim, em dois procedimentos que, embora contrários, se complementam entre si, uma vez que partimos das categorias construídas *à priori*, portanto construídas a partir da problemática e dos eixos da investigação e, à medida que fomos fazendo a análise interpretativa de toda a informação recolhida, outras categorias e subcategorias foram emergindo (Bardin, 2011).

Deste trabalho resultou uma grelha de análise organizada em três dimensões, com os respetivos temas, categorias e subcategorias de análise, bem como a sua definição, que passamos a apresentar nos seguintes quadros (n.ºs 8, 9 e 10):

Quadro 8 – Grelha de análise de conteúdo – Dimensão *Estabelecimentos educativos: organização, gestão e desenvolvimento*

Tema / Categoria / Subcategoria	Descritivo
1. Dinâmicas funcionais e organizacionais	Descrição das formas de organização e funcionamento com as crianças, as equipas, as famílias e a comunidade
2. Papel / função da educadora na organização e gestão	Conjunto de atividades e atuações da educadora na organização e gestão do estabelecimento educativo
3. Influência da organização e gestão na intervenção profissional	
3.1. Aspetos facilitadores	
3.2. Aspetos constrangedores/inibidores	Aspetos da organização e gestão do estabelecimento educativo que potenciam ou dificultam a intervenção
4. Sugestões para a melhoria do funcionamento e organização	

Quadro 9 - Grelha de análise de conteúdo – Dimensão *Domínios e estratégias de intervenção profissional*

Tema / Categoria / Subcategoria	Descritivo
5. O agir com a criança	
5.1. Finalidades e objetivos / prioridades	
5.2. Referenciais pedagógicos	Descrição da filosofia educativa subjacente à intervenção e razões da opção
5.2.1. Pressupostos e princípios teórico-práticos	
5.2.2. Razões da opção	
5.3. Dinâmicas de intervenção	Atitudes das educadoras com as crianças (valorização e reforço das crianças, mediação de conflitos, apoio, repreensão...)
5.3.1. Interações adulto / criança	
5.3.2. Organização do espaço e os materiais	Descrição da forma como o espaço e os materiais estão organizados, de acordo ou não com um referencial pedagógico explícito
5.3.3. Organização da rotina	Descrição da forma como a rotina está organizada, de acordo ou não com um referencial pedagógico explícito
5.3.4. Ciclo observar/planear/avaliar/divulgar	Estratégias de organização, dinamização, avaliação e divulgação da intervenção
6. O agir com a família	
6.1. Expetativas, perceções, sentimentos, ações relacionadas com a interação com as famílias	Conjunto de atividades e atuações (contatos formais e informais) de articulação com as famílias
6.2. Medidas para favorecer a interação com as famílias	

7. O agir com a equipa	Conjunto de atividades e atuações entre os profissionais da equipa (cooperação/divisão de tarefas)
7.1. Estratégias de funcionamento	
7.1.1. Planear, intervir e avaliar	
7.1.2. Coerência nas atitudes / comportamentos	
8. Dificuldades/constrangimentos	Descrição das dificuldades sentidas no quotidiano da intervenção (com as crianças, com as famílias, com a equipa e com a comunidade), modos de atuação e recursos mobilizados para as superar
8.1. Tipo	
8.2. Recursos mobilizados para as superar	
9. Aspetos gratificantes	Aspetos mais prazerosos da intervenção, com as crianças, famílias, equipa e comunidade

Quadro 10 - Grelha de análise de conteúdo – Dimensão *Identidade e desenvolvimento Profissional*

Tema / Categoria / Subcategoria	Descritivo
10. Trajetórias pessoais e profissionais	Descrição das razões e motivações para a opção pela profissão e pelo desempenho no contexto de creche
10.1. Razões e motivações de opção pela profissão	
10.2. Razões e motivações para o desempenho no contexto de creche	
10.3. Percurso / contextos profissionais	Descrição dos locais de trabalho e experiências que influenciaram a intervenção no contexto de creche
10.4. Momentos marcantes	Momentos mais significativos do desenvolvimento profissional, com a apropriação de múltiplos saberes e experiências que permitiram um enriquecimento pessoal e profissional
10.5. Dificuldades / Constrangimentos	Tipo de dificuldades e recursos mobilizados para as superar
10.6. Perspetivas futuras	Expectativas em relação ao seu desempenho (estabilidade ou mudança)
11. Conceções sobre a profissão	
11.1. Ser educadora de infância no contexto de creche	Aspetos pessoais e profissionais que identificam as educadoras (atitude/comportamentos, conhecimentos específicos para intervir, atividades e atuações, dificuldades inerentes à intervenção)
11.1.1. Características associadas	
11.1.2. Conhecimentos específicos	
11.1.3. Função e competências	
11.2. Satisfação profissional	
11.2.1. Aspetos mais positivos	Fatores que contribuem para maior e menor satisfação no desempenho da profissão
11.2.2. Aspetos menos positivos	

11.3. Visibilidade social do educador a intervir no contexto de creche	Opinião das educadoras acerca da imagem que os outros, fora do seu grupo profissional, têm de si
11.4. Autoimagem	Imagem que as educadoras têm do seu desempenho profissional
11.5. Defesa do estatuto profissional	
12. Conceções sobre a Formação	Formas como as educadoras concebem a formação e como adquiriram conhecimentos para intervir
12.1. Perspetivas	
12.1.1. Formação inicial	
12.1.2. Formação contínua	
12.1.3. Formação em contexto	Descrição da formação frequentada
12.1.4. Formação versus intuição	
13. Formação	Razões e motivações da opção pela formação frequentada
13.1. Natureza e tipo	
13.2. Motivações e razões da frequência	Apropriação de saberes / conhecimentos em diferentes contextos informais, no decorrer do seu percurso pessoal e profissional
13.3. Autoformação	
13.4. Momentos mais formativos	Situações / marcos considerados pelas educadoras importantes na aquisição de novos conhecimentos
13.5. Expetativas e necessidades	
13.6.	Descrição das expetativas e necessidades de formação
14. Conceções sobre as políticas para a primeira infância	Conjunto de papéis/funções atividades e atuações que se esperam encontrar nesta valência
14.1. A creche como resposta educativa e social	
14.2. Mudanças	Mudanças realizadas e/ou expetativas de mudança que existem em relação à educação e cuidados no contexto de creche

Para enquadrar o trabalho que realizámos, seleccionámos e introduzimos em apêndice, excertos das grelhas finais de análise (v. Apêndice 10).

No que respeita à análise dos dados recolhidos através da entrevista de grupo, os procedimentos foram ligeiramente diferentes, pois não fizemos muito *trabalho mecânico dos dados* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232), entendido este como a forma de *classificar o material em pilhas, pastas, separadores ou ficheiros de computador, de modo a facilitar o acesso às notas [...] [para tornar] manejável algo de potencialmente complexo* (idem).

Tal opção deve-se ao facto de estarmos em presença de um pequeno conjunto de dados, correspondente a algumas páginas, pelo que procedemos à sua leitura, à codificação na

margem do texto das unidades de sentido, mentalmente organizámos a informação em categorias e subcategorias, ficámos com uma visão de conjunto, e passámos, de imediato, à escrita.

No capítulo seguinte, passamos à apresentação, análise e interpretação da informação, pelo que importa sublinhar que nesta fase tivemos presente uma grande preocupação, que consistiu em procurarmos ser o mais autêntica possível, mesmo nas situações com as quais não nos identificamos, pois entendemos que a *característica mais importante de um investigador deve ser a devoção e fidelidade aos dados que obtém* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

PARTE III - Apresentação, análise e interpretação da informação recolhida

Capítulo 5 - *Ligando pontos, tecendo elos entre o olhar, ser, agir, sentir e pensar das educadoras de infância a intervir no contexto de creche*

Ao analisar a profissionalidade das educadoras de infância a intervir no contexto de creche e compreender os seus processos identitários, partimos da perspetiva apontada por Dubar (1997a), no que diz respeito à dimensão pessoal e profissional na construção de identidades no interior das instituições. Compreendemos, assim, as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos.

Entendendo que a identidade é relacional e que se constrói nas interações e nos mais variados contextos e instituições (Dubar, 2005), onde são feitas *trocas, aprendizagens, relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar* (Sarmiento, T. 2009b, p. 48), passamos a apresentar os contextos onde as educadoras intervêm, os seus percursos formativos e profissionais, em suma, as formas de construção e expressão *de diferentes maneiras de ser e estar na profissão* (Nóvoa, 1991b, p. 23). Tentaremos dar *vez e voz* aos sentidos de ordem pessoal e profissional que essas profissionais constroem ao longo das suas vidas, dos seus percursos formativos e, por conseguinte, da sua carreira profissional na educação de crianças pequenas.

À semelhança do que a educadora Patrícia faz no quotidiano da sua ação educativa, *Olhar, mas com olhos de ver*, também nós o procurámos fazer no desenvolvimento do presente estudo. Assim, também nós *educamos o olhar* (Ostetto, 2000), para poder ver e reparar, com rigor, em tudo o que diz respeito à profissionalidade das seis educadoras de infância. A propósito, como nos adverte José Saramago, no seu livro *Ensaio sobre a cegueira, se podes olhar, vê; se podes ver, repara*.

Neste sentido, o presente capítulo relata o trabalho empírico da investigação e subdivide-se em dois pontos: o primeiro caracteriza os contextos e as educadoras participantes no estudo; o segundo é dedicado à apresentação das especificidades da intervenção, procurando desocultar os “olhares”, os “sentires” e os “fazeres”

pedagógicos das seis educadoras de infância, (entre)cruzando *vozes*, episódios educativos, documentos e teorias.

Pretende-se, assim, informar sobre os contextos e interpretar os percursos. É a partir deste conhecimento que se procura compreender como as suas competências profissionais se desenvolvem e como se constroem as vertentes das suas identidades.

A análise interpretativa da informação é feita a partir de diversas fontes de dados, recolhidos nos dois estudos, exploratório e principal, conforme explicitação no capítulo quatro, a saber: entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com as educadoras de infância³⁶, durante a observação nos contextos (dias tipo e reuniões de pais); análise dos documentos estruturantes das instituições, nomeadamente os Projetos Educativos de Estabelecimento (PEE), os Regulamentos Internos (RI) e os Projetos Pedagógicos (PP), fichas de caracterização de estabelecimento educativo e de educadoras de infância.

Sublinha-se que a análise de toda a informação recolhida no decorrer do processo de investigação tem como referência o quadro teórico e conceptual definido anteriormente, bem como os objetivos e questões de investigação orientadoras do estudo empírico.

Relembramos a questão de partida definida e passamos de seguida à divulgação da análise e interpretação efetuada:

Quais são as conceções que as educadoras de infância têm sobre o seu desempenho profissional no contexto de creche, e de que forma estas se articulam com a sua intervenção?

³⁶ O discurso será citado em itálico, acompanhado do código atribuído a cada participante, entre parênteses. Exemplo: (EE, seguido da identificação da Educadora) – estudo exploratório; (E1, seguido da identificação da Educadora) – entrevista individual, estudo principal; (CE, seguido da identificação da Educadora) – (conversa de explicitação sobre as reuniões de pais); (C. inf., seguido da identificação da Educadora) – conversa informal; (Obs. Dia Tipo, seguido da identificação da Educadora) – observação do dia tipo; (Obs. Reunião de Pais, seguido da identificação da Educadora) – observação da reunião de pais.

5.1. Os contextos e as educadoras de infância participantes

[O contexto educativo é] *um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos*

(Quinteiro, 2004, p. 171).

Várias são as dimensões que envolvem o objeto de estudo - educadoras de infância a intervirem no contexto de creche – e, para compreender as suas particularidades consideramos que é necessário identificá-las, dar-lhes visibilidade. De acordo com Graue & Walsh (2003), devemos destacar o *contexto local*, o “aqui e agora”, isto é, os aspetos particulares onde se desenvolve o estudo e o *contexto alargado*, onde o local está inserido. No presente estudo, o contexto local são as salas de creche (4 meses/1 ano, 1/2 anos e 2/3 anos) onde as educadoras de infância intervêm e os contextos alargados são os Centros para a Infância I, II, III. Procuramos, assim, interpretar ocorrências do contexto local, com referências ao contexto alargado.

Partimos do pressuposto de que *O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura* (Graue & Walsh, 2003, p. 42), e ainda, que o *aqui e agora* adquire importância, uma vez que todo o comportamento humano deve ser entendido em contexto (Coll, 2003), pelo que não podemos deixar de nos debruçar sobre os espaços físicos e sócio culturais onde os Centros para a Infância estão enquadrados, a fim de compreender as dinâmicas organizacionais e relacionais e o seu significado e implicação no desempenho profissional das educadoras de infância que os habitam.

Procedemos, assim, à caracterização³⁷ e análise das estruturas e modos de funcionamento dos três Centros para a Infância, de acordo com a categorização proposta por Nóvoa (1992) – estruturas físicas e administrativas (tutela, valência, edifício, direção e gestão, equipa educativa) e estruturas sociais (relação de equipa, relação entre famílias, pessoal educativo e comunidade, cultura interna do estabelecimento).

³⁷ Os números de crianças e de adultos apresentados estão de acordo com a data de início da recolha de informação – ano letivo 2011/2012

Importa referir que a caracterização e análise foi feita de forma particular e singular e não comparativa, embora se salientem regularidades ou constantes que dizem respeito às organizações (Canário, 1994), pelo que, para se conseguir uma leitura global das três Instituições, apresenta-se, no final do capítulo, uma síntese nas diferentes dimensões.

5.1.1. O Centro para a Infância I

A Instituição

O Centro para a Infância I é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de utilidade pública, situada no distrito de Setúbal, num meio urbano, onde está concentrado um aglomerado de habitações sociais. A população *é essencialmente constituída por pessoas com fracos recursos económicos e frequentemente disfuncionais em termos sociais* (PEE³⁸, p.10).

Em 1974, através da iniciativa de um grupo de mulheres, iniciou o desenvolvimento de atividades. Em 1979, foi constituído oficialmente e juridicamente como associação, tendo vindo, a partir dessa altura, a alargar as suas respostas sociais. Em 1996, surgiu a ideia de um projeto que integrasse *todas as valências da instituição, de modo a corresponder às necessidades sentidas pelas famílias, crianças, jovens e idosos* (PEE, p. 11). A primeira valência a entrar em funcionamento foi a de atividades de tempos livres [ATL] (1997) destinada a crianças dos três aos seis anos, seguindo-se-lhe a de creche e jardim de infância (1999) e, posteriormente, apoio a idosos.

O seu grande objetivo *é dar uma resposta adequada às necessidades que surgem por parte da comunidade envolvente* (PEE, p. 4), pelo que, atualmente, presta apoio à comunidade através das seguintes valências: creche, jardim de infância, ATL, Centro de Atividades de Tempos livres [CATL], destinado a crianças dos 6 aos 12 anos, lar de terceira idade, unidade de cuidados continuados integrados, ginásio, piscina, entre outros. Dada a sua dimensão atual, alargou os serviços à população em geral, não se restringindo unicamente ao apoio local. Apoia *uma população muito*

³⁸ Projeto Educativo de Estabelecimento (2011/2014 - Centro para a Infância I

vasta na sua faixa etária (dos 3 meses aos +/- 100 anos) distribuindo-se por duas áreas: a Área de Crianças e Jovens e a Área de Idosos (PEE, p. 12).

Funciona durante 11 meses por ano e encerra a sua atividade normal no mês de agosto, para decorrer, neste período, colónias de férias para as crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12/13 anos. Tem um horário de funcionamento alargado, de forma a facilitar a conciliação da vida familiar e profissional das pessoas que são responsáveis pela educação das crianças (Portaria n.º 262/2011)³⁹, abrindo às 8,00h e encerrando às 19,00h.

No que respeita à organização institucional, de acordo com o PEE, fazem parte dos órgãos de gestão a Assembleia Geral, a Direção e o Conselho Fiscal, ocupados por membros voluntários, por mandatos de três anos. Na área de crianças e jovens, existe uma diretora pedagógica e em cada valência uma das educadoras de infância assume, em simultâneo, a função de coordenadora pedagógica. Na área de crianças e jovens concentram-se as valências de creche, jardim de infância, ATL e CATL. O número de crianças e jovens está distribuído de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 11 - Centro para a infância I - Síntese do número de crianças e jovens distribuídos pelas diferentes valências

	Sala	Número de Crianças/Jovens	Total
Creche	3 meses a 1 ano	8	35
	1 a 2 anos	12	
	2 a 3 anos	15	
Jardim de Infância	3 a 5/6 anos (3 salas)	25 crianças p/ sala	75
ATL	6 a 10 anos (2 salas)	50 crianças p/ sala	120
	0 a 12 anos	20	
CATL	14 a 18 anos	100	100

Como se pode constatar através da leitura do quadro 11, no Centro para a Infância I são

³⁹ Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011. *Diário da República n.º 167 – 1.ª série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

apoiadas, diariamente, cerca de 330 crianças, sendo que 35 frequentam a creche. Importa salientar que, por opção dos órgãos de gestão da instituição, até à data, não foi aplicado o que está estipulado na Portaria n.º 262/2011, referente ao número limite de crianças por sala na creche. A Portaria define, no artigo 7.º, número 2, que *O número máximo de crianças por grupo é de: a) 10 crianças até à aquisição da marcha; b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses*; não obstante, na creche do Centro para a Infância I, o número de crianças por sala é inferior, correspondendo a 8, 12 e 15 crianças por sala, respetivamente.

O Centro apresenta uma oferta de várias atividades extracurriculares, nomeadamente: natação, expressão físico-motora, musical, plástica, dramática, aikido, informática, atividades lúdicas expressivas e apoio escolar. A oferta alargada prende-se com o facto de estarmos em presença de famílias com *fracos recursos económicos, com um alargado agregado familiar e são frequentemente disfuncionais em termos sociais* (PEE, p. 10).

No que respeita às instalações, estão organizadas pelas várias valências, que funcionam em diferentes espaços. Cada espaço tem instalações próprias e adequadas às valências que aí funcionam.

Quadro 12 – Centro para a Infância I - Síntese das instalações existentes na área de crianças e jovens

	Instalações	Nº de instalações
Piso -1 Serviços gerais	Instalação sanitária para funcionários	1
	Arrecadação	1
	Sala de pessoal	1
Piso 0 - Serviços gerais e valência de creche	Hall de entrada	1
	Receção	1
	Secretaria	1
	Hall de entrada de creche	1
	Copa de leite	1
	Sala de 3 meses a 1 ano	1
	Sala de 1 a 2 anos	1
	Sala de 2 a 3 anos	1
	Espaço exterior de creche	1
	Instalação sanitária para adultos	3
	Gabinete da diretora da área de crianças	1
	Sala de reuniões	1
	Arrecadação	2
	Ginásio	1
	Cozinha	1
	Despensa	2
	Refeitório do ATL	1
Piso1 - Valência de jardim de infância e ATL	Atelier	1
	Sala jardim de infância	3
	Sala ATL	2
	Instalações sanitárias	2
	Espaço exterior	1
Piso 2 Área de jovens	Atelier	Vários
	Gabinete de coordenação de projetos	Vários
	Estúdio de rádio	1
	Biblioteca	1
	Sala de estudo	1
	Salão multiusos	1
	Instalações sanitárias	3
	Camarim	2
	Bar	1

Os espaços, segundo o PEE, foram organizados de forma a que

as crianças possam realizar as suas experiências num ambiente de segurança, saúde, desenvolvimento e aprendizagem, onde existam equipamentos e materiais adequados ao nível do desenvolvimento das crianças (p. 38).

A equipa que trabalha diariamente na área de crianças e jovens é constituída por um elevado número de funcionários.

No que se refere à valência de creche, a organização dos grupos de crianças é homogénea por faixa etária e as equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. Revisitando, mais uma vez, a Portaria n.º 262/2011, constatámos que o número de pessoal por sala supera o que está consignado na lei, pois o que está definido no artigo 10.º, alínea b) *Um educador de*

infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha.

Relativamente às horas de trabalho diário realizadas pelas educadoras de infância, são sete horas de trabalho direto com as crianças e não está estipulado o horário da componente não letiva. A este respeito, a educadora Sara referiu

[...] não nos limitam o gozo da hora, mas não usufruímos, precisamos de mais tempo no trabalho direto com as crianças..., sempre que necessário temos a oportunidade de nos juntarmos, seja para planificar, avaliar refletir, partilhar... apenas não temos instituído o gozo da hora de componente não letiva (EE, Sara).

No que concerne à filosofia educativa, de acordo com o Projeto Educativo, esta consubstancia-se no respeito e valorização da criança como um ser único e individual, respeitando-a e valorizando-a por aquilo que é e por aquilo que faz, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso. De facto, através da análise deste documento, constatámos que na instituição se procura

[...] essencialmente reunir todas as condições necessárias para que o trabalho se processe de uma forma harmoniosa e em sintonia com todos os intervenientes do processo educativo (famílias, crianças e pessoal da instituição) (PEE, p. 18).

Promovem-se práticas colaborativas com base numa perspetiva humanista e de desenvolvimento integrado de todos os que habitam a instituição, crianças e adultos. Embora se realizem poucas reuniões com carácter formal, *a partilha e os momentos informais são constantes* (E1, Sara).

Os princípios orientadores do trabalho na valência de creche alicerçam-se na

[...] abordagem High/Scope⁴⁰ à Educação de Bebés e Crianças em Contexto de Grupo e, por conseguinte, nos cinco princípios orientadores fundamentais para os cuidados e a educação em grupo de bebés e crianças. São eles: a aprendizagem ativa; a interação adulto-criança; o ambiente físico; horários e rotinas; a observação da criança (PEE, p. 65-66).

⁴⁰ Referencial pedagógico apresentado no capítulo dois.

As educadoras de infância: Sara e Tina

Sara tem 45 anos de idade e desempenha funções como educadora de infância há 21 anos. Tirou o curso de educadores de infância na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em 1991. Iniciou as funções como educadora de infância numa creche familiar, somente por três meses, fez uma substituição de licença de parto. Desempenhou funções na valência de jardim de infância durante os primeiros sete anos de trabalho; nos últimos catorze anos, tem exercido funções no contexto de creche, sempre na mesma instituição.

Convidaram-me para vir para aqui, para iniciar o serviço de amas, após a realização de um curso de formação profissional porque já tinha tido uma experiência com amas, estive a substituir uma colega que se encontrava a gozar de licença de maternidade... O projeto da creche familiar não foi avante, não arranjámos pessoas com as características pessoais e com espaços indicados para o acolhimento de crianças até aos três anos. Desafiaram-me então para fazer a coordenação pedagógica da creche, acumulando com o trabalho direto com crianças, na sala do 1.º berçário e eu aceitei o desafio (EE, Sara).

Sara coordena a valência de creche há vários anos, mas, faz questão de referir, que é de forma *voluntária*, uma vez que

[...] essa função deixou de existir, deixou de ser remunerada, a coordenação que eu faço e, vou por a coordenação entre aspas, prende-se mais com o ponto de vista de questões práticas, soluções que são necessárias resolver pontualmente, por exemplo em que a Diretora não está, [...] ausenta-se, muitas vezes as colegas já sabem, se a Diretora não está é comigo que vêm ter para colocar alguma questão, a nível de horários, alterações de pessoas que não vêm, informações... portanto, tem mais a ver com isso, não tem tanto a ver com a coordenação pedagógica [...] nós vamos tentando, nós educadoras, fazendo a coordenação, bem... de forma informal, entre todas, vamos gerindo (E1, Sara).

Elege a creche como o contexto onde se sente uma *verdadeira educadora*, onde as *relações, os afetos, o contacto físico muito próximo* (E1, Sara), são aspetos permanentes no quotidiano da sua intervenção. A creche é a sua *paixão*, pelo que teve necessidade de *reforçar* os seus conhecimentos na área da primeira infância e, em 2003, realizou o complemento de formação⁴¹ de acesso à licenciatura na Escola Superior de Educação de

⁴¹ Visa assegurar a atribuição do grau de Licenciatura em Educação de Infância aos Educadores titulares do grau de Bacharel em Educação de Infância.

Setúbal, precisamente nessa área. É mãe de três filhos e considera que a experiência da maternidade também contribuiu para essa paixão e consistiu numa fonte importante de saber e de competência.

Entende o ato de educar como uma forma de

[...] sentirmo-nos bem com o que vemos, com o que fazemos, com o que sentimos numa relação que envolve outros seres humanos, podemos educar numa perspectiva de descoberta e dar tudo isso à criança (EE, Sara).

Tina tem 35 anos de idade e 12 anos de serviço. Formou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal e concluiu o seu curso em 1999. Tem dois filhos, sendo um deles ainda bebé e a frequentar a sala da educadora Sara. A sua experiência como mãe é apresentada como um aspeto facilitador para a prestação dos “cuidados básicos” e o estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças. Não obstante, a formação inicial é sinalizada como uma das fontes mais importantes para a aquisição de saberes/conhecimento profissional.

[...] nós tivemos muita informação sobre creche, tivemos inclusivamente estágio em creche. A formação inicial deu-me conhecimentos para iniciar o meu percurso, foi muito importante, até porque nós ouvimos muitas colegas a dizer que no curso pouco teve sobre creche, eu não posso dizer isso, foi lá que eu adquiri os primeiros conhecimentos (E1, Tina).

As funções como educadora têm vindo a ser exercidas sempre em contexto de creche e praticamente na mesma instituição, pois só esteve a desempenhar funções noutra instituição durante os primeiros dois meses de trabalho.

[...] eu iniciei numa outra instituição, estive lá pouquíssimo tempo, porque eu acabei o curso e nesse verão consegui logo colocação noutro infantário [...] também numa sala de creche, um-dois anos também. Por coincidência... estive dois meses a trabalhar nessa instituição, quando fui convidada para vir abrir a sala de um-dois anos aqui da creche. Eu na altura, se quer que lhe seja sincera, estive assim um bocadinho... fiquei sem saber muito bem o que é que haveria de fazer, mas optei por arriscar a mudar e não me arrependi... (E1, Tina).

Tina não está arrependida por ter optado pelo Centro para a Infância I, atendendo a que tem sido no seio dos profissionais da *casa que me fez educadora, foram eles que me ajudaram a crescer e a ser a profissional que sou hoje* (E1, Tina).

O aspeto central da sua ação é o desenvolvimento e a socialização da criança, sempre numa base de afeto, pelo que sinaliza como aspetos positivos da sua prática *o desenvolvimento das crianças, o seu sorriso, os seus beijos e abraços, o seu carinho... o acompanhar o seu crescimento nos seus primeiros anos de vida* (E1, Tina).

“Correr as cortinas e espreitar...”: as salas da Sara e da Tina

A sala da Sara



Imagem 1 - Trabalho realizado com o grupo de crianças da educadora Sara

Ao *espreitarmos* a sala da Sara de imediato recordamos um texto da Cristina Figueira⁴² que descreve o contexto de creche como um espaço onde

[...]há momentos de ternura, de afeto, de partilha, de desafio, de ajuda, de apoio. Há risos, gargalhadas, gritos, choros, disputas. Há o “não”, o “é meu”. Há brincadeiras espontâneas e orientadas. Há descobertas. Há o contacto físico, mimos, um bom colinho e beijinhos... muitos beijinhos (1998, p. 46).

Efetivamente, na sala da Sara é assim que acontece. Assim que entrámos, fomos,

⁴² Foi coordenadora e professora no curso de Bacharelato e Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Setúbal. Também foi Vice-Presidente e Presidente do Instituto Politécnico de Setúbal. Implementou o modelo pedagógico High/Scope junto de creches e jardins de infância, do distrito de Setúbal, através de uma supervisão pedagógica informal, que permitiu expandir o modelo e envolver muitos profissionais de educação numa perspetiva de inovação e mudança das práticas pedagógicas.

imediatamente, surpreendida por 12 pequenos rostos com os olhos muito abertos e fixos em nós, que, inicialmente, demonstraram surpresa e que à medida que o tempo foi passando ficaram mais confiantes, interagiram connosco e os sorrisos, as gargalhadas, os gritos, os choros... aconteceram. É um grupo de seis meninos e seis meninas, com idades compreendidas entre um e dois anos. São acompanhados por duas auxiliares afetuosas, atentas e muito disponíveis para as suas necessidades e interesses. A relação entre os adultos que constituem a equipa pedagógica alicerça-se numa base de diálogo, confiança e colaboração. Diríamos que se colocam intencionalmente disponíveis para a relação.

A sala é ampla, apresenta uma grande área sem equipamentos⁴³, onde as crianças se movimentam livremente. Tem uma boa iluminação natural facilitada por uma porta totalmente envidraçada que permite o acesso ao espaço de brincadeiras no exterior. Esta particularidade da sala proporciona às crianças um contacto permanente com o exterior, mesmo quando não têm a possibilidade de sair para a rua para brincar.

A sala apresenta dois espaços físicos distintos que se encontram divididos por um vidro translúcido - o espaço de repouso e o espaço de cuidados e brincadeiras. Esta divisão permite às crianças descansarem de forma tranquila, quando necessitam, sem serem incomodadas pelos pares quando exploram o outro espaço ou pelos adultos quando operacionalizam os cuidados de alimentação e higiene. O segundo espaço está decorado com vários trabalhos realizados pelas crianças e também com material que serviu de base à dinâmica da reunião de pais⁴⁴, onde estão explícitas as intencionalidades educativas para o presente ano letivo.

No que respeita à acessibilidade de brinquedos e materiais por parte das crianças, alguns estão ao seu alcance, os que são considerados adequados à faixa etária, que são desafiantes e que se pensa responderem ao interesse das crianças; outros, encontram-se inacessíveis às crianças, consistem nos materiais de recurso do adulto/educador e são utilizados para proporcionar ao grupo desafios em determinados momentos da rotina.

Salienta-se o carácter flexível da organização destes espaços que *procuram, não só*

⁴³ Armários, mesas e cadeiras.

⁴⁴ Reunião realizada no início do ano letivo (outubro/2013).

adequar-se às necessidades do grupo, mas também adaptar-se ao ritmo de desenvolvimento de cada criança (PP, p. s/d).

O Projeto Pedagógico é concebido pela equipa educativa da creche para as três salas, mas cada educadora fica responsável pela conceção de alguns pontos específicos de cada sala, nomeadamente a caracterização do seu grupo, do espaço, dos materiais, da rotina e, naturalmente, das suas intencionalidades educativas.

De acordo com o Projeto Pedagógico, as linhas orientadoras da sua ação alicerçam-se nos princípios curriculares do modelo High/Scope e a definição do currículo a aplicar no seu contexto procurou que ele traduzisse

“[...] um conjunto de experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem [...]” (Spodek, 1988), experiências estimulantes sustentadas por um clima relacional de afeto e, por experiências que resultam de um conjunto de intencionalidades educativas partilhadas pela equipa de profissionais e pela família (p. s/d).

Um dia na sala da Sara

A educadora Sara organiza o seu dia de forma a conseguir tempo para que as interações aconteçam e se qualifiquem as relações entre as crianças, destas com os adultos, com os objetos e demais elementos do espaço físico e social. Definiu uma rotina, que considera *consistente e flexível*, no quotidiano da sua sala de forma a estruturar o ambiente e as crianças.

A narrativa do dia tipo que se segue é feita na voz da Sara, que respondeu ao desafio de nos dar a conhecer o dia a dia na sua sala e escreveu o seguinte texto:

9,00h da manhã! São horas de abrir as portas, correr as mãos nas cortinas e deixar entrar a luz. A sala ilumina-se, as cores dos brinquedos, livros, jogos e almofadas salpicam-na de um colorido desafiante. O rádio solta a primeira melodia da manhã!
Está na hora, os braços abrem-se para acolher o primeiro bebé!
- Bom dia bebé! Bom dia papá! Então como passou esta noite o nosso pequenito?
- Bom dia! Dormiu bem, acordou bem disposto e já bebeu o leiteinho! - responde o papá, dando início a um breve diálogo que irá fortalecer laços de cumplicidade no ato de cuidar e educar o bebé.

Pouco a pouco cada um dos nossos pequeninos vai chegando..., com cada um repete-se o ritual de afeto, de proximidade, realçando um acolhimento caloroso que acalmará os corações dos bebés e dos pais que partem com vontade de ficar um bocadinho mais!

Já sentados na manta ou ao colo de uma Amiga Crescida (AC), chamamos assim aos adultos que partilham do quotidiano da criança, estas apoiam e desafiam as aprendizagens dos pequenitos quando estão na creche, dá-se início a uma história que, escondida atrás das costas, cria o primeiro momento de suspense...

- Um, dois, três... começa! Recheada de palavras, sons e movimento a história abraça a imaginação de cada um. Os olhos fixam as imagens e durante breves momentos - é certo - essa história é de todos!

No lado contrário da sala, um jogo de enfiamentos parece ser um pouco mais interessante para uma das crianças, que alheada da aventura que decorre na manta, dá início a uma brincadeira só dela!

Passaram alguns minutos quando pouco a pouco o grupo das crianças sentadas na manta diminui significativamente. Tomando a iniciativa, um levanta-se, outros seguem-lhe o exemplo. Partem em busca de novas brincadeiras e experiências!

Duas meninas, de olhitos brilhantes, fixam atentamente a AC e, ao som do “plim, plim, plim esta história chegou ao fim” balbuciam: - “Mas; vez!” (Mais uma vez!)

E, assim a história recomeça, uma vez, outra e outra....

São 10h.30m, a equipa de adultos (as AC) está completa! No espaço da sala dividem-se tarefas; apoiam-se construções com caixas de cartão, ajuda-se a adormecer os “outros” bebés da sala (os de borracha), fazem-se mil e uma papas que teimam em servir de alimento para todos nós, conversas e mais conversas entrelaçam os momentos mágicos...

Uma breve brisa paira no ar: - Hummm!!! Parece-me que alguém tem cócó! Quem fez cócó? – perguntou uma AC. As crianças aproximam-se para mostrar se é a sua fralda razão de tal aroma natural

Em cima do muda-fraldas mais uma aventura acontece... num momento de ternura a AC mantém uma relação de proximidade e confiança, ao cuidar da higiene, permite que o pequenito se envolva nesse momento especial. Verbalizam-se ações, objetos, fazem-se gestos, festas e muitos mimos! No fim, um sorriso solta um sentimento de satisfação!

Uma proposta, um desafio diferente surge...

Vamos passear? Hoje temos uma surpresa! – diz uma das AC.

Rapidamente as crianças abandonam as suas explorações, manifestando alegria e interesse particular neste novo desafio, saltitando em torno das AC.

Saímos da sala, algumas crianças partem de mãos dadas com as AC, pois a marcha ainda não se revelou uma conquista poderosa e consolidada. Outras, com a autonomia que já lhes assiste, partem em busca de novos horizontes para além da sua sala.

O ponto de chegada é o ginásio, junto ao refeitório dos mais crescidos, onde um enorme espelho percorre uma das paredes laterais.

Ao abrir a porta, as crianças correm energeticamente procurando aproveitar o momento e explorar o que neste lugar encontram..., bolas gigantes saltitonas, cesto de bolas pequenas e coloridas, cavalos de baloiço...,rapidamente as suas ações motoras misturam-se com o movimento das bolas que, de um lado para o outro, animam o ambiente.

Passaram-se mais uns largos minutos, algumas das crianças, as mais pequenas mesmo, demonstram agora alguns sinais de cansaço e fome. Já passaram algumas horas desde que beberam o leite e a papa matinal, a bolacha, a fruta ou o pedaço de pão que comeram a meio da manhã também já lá vai e é necessário reestabelecer energias.

Um bom almoço e uma sesta, logo de seguida, são receitas excelentes para recomeçar explorações e brincadeiras desafiantes!

Tic-tac, tic-tac... o som do relógio na parede, os dedos suaves das AC nos cabelos dos pequenitos, conduzem ao mundo dos sonhos onde mora o João Pestana. Às vezes, nesse mundo estes pequenitos assustam-se, mas voltam à tranquilidade quando sentem novamente as mãos das AC afagar-lhes os cabelos ou o rosto. De novo a aventura recomeça!

Recuperadas as energias são horas de acordar. Espera-os um lanche apetitoso! Mas, primeiro há que mudar as fraldas que, depois de um sono podem estar sujas e pesadas!

Durante o lanche as crianças permanecem nas suas cadeiras experimentando a capacidade de “espera”, aguardando a sua vez em que as AC os irão ajudar e envolver nesse momento (breves minutos, é claro!). Algumas canções animadas acompanham essa “espera”.

Novamente a sala enche-se de energia e movimento, retomam-se as brincadeiras iniciadas pela manhã, ouve-se a música desejada, dança-se ao som dela, corre-se de um lado para o outro, espera-se que pra lá da porta verde e azul se possa ver o rosto e o sorriso de quem esteve ausente algumas horas...

Os olhos brilham, o sorriso abre-se, estendem-se os braços... é hora de voltar a esse colo tão desejado! Chegou o pai, a mãe a avó...de novo uma relação de proximidade acontece! Contam-se histórias do dia que passou, que cuidados foram atendidos, que brincadeiras e aprendizagens as crianças realizaram com as suas aventuras.

A última criança parte feliz...

19.00 horas, as mãos percorrem as cortinas, apagam-se as luzes, adormece o dia..., amanhã o sol voltará a nascer e de novo as cortinas se abrirão trazendo a luz que iluminará mais uma aventura na creche.

Plim, plim, plim... esta história chegou ao fim!

A sala da Tina

Ao espreitarmos a sala da educadora Tina deparámo-nos com um grupo de quinze crianças, com idades compreendidas entre os dois e três anos (dez do sexo feminino e cinco do sexo masculino), muito curiosas e procurando descobrir quem era a intrusa.

No primeiro contato, tentámos ser cautelosa para que não estranhassem a nossa presença. Mas houve quem tentasse, de imediato, a aproximação, e o D convidou-nos para modelar a plasticina com ele. Foi o primeiro passo para outras aproximações, devagarinho foram-se chegando e... acabámos, nesse dia, por fazer parte do grupo e acompanhar alguns momentos especiais.

Os primeiros momentos especiais que acompanhámos foram a chegada de algumas crianças à sala. A educadora Tina e a sua equipa, sempre muito afáveis e atenciosas foram recebendo as crianças:

“Olá B, bom dia! Dormiu bem? Está bem-disposto? Anda cá... “ e a mãe, sem passar a cancela, à porta, passa o B para os braços da auxiliar, que imediatamente o conforta, pois o B começa a choramingar e, ouve-se, a voz da educadora Tina que, embora estando com outra criança, está atenta: “Não chora, então... então... está tudo bem com o B?” e a mãe responde: “Ele não dormiu muito bem...tossiu muito, mas não tem febre...” Tina, com um olhar meigo, desloca-se até à criança e faz-lhe um carinho, passa a sua mão pela cabeça e diz à mãe: “Mãe, fica tudo bem, já sabe... vamos estar atentas, vai correr tudo bem, vá lá descansada, bom trabalho! Até logo!” De forma rotineira a auxiliar entrega à mãe a folha das entradas e saídas⁴⁵, a mãe assina e despede-se do seu bebé e dos adultos, já mais tranquila (Obs. Dia Tipo, Tina).

Através das observações que fizemos na sala da Tina, tivemos oportunidade de verificar que revela uma atitude solícita para com as famílias no momento do acolhimento. Presta uma atenção sensível acrescida no momento de separação entre mãe e criança, de forma a minimizar algum constrangimento, alguma angústia.

Valoriza o tempo dos cuidados, considerando-os *como momentos em que podemos estabelecer uma interação diferente com a criança, mais afetuosa, mais carinhosa, mais individualizada* (E1, Tina).

A sala é acolhedora, apresenta uma boa luminosidade natural e um clima envolvente. Está organizada como um todo, embora haja espaços definidos para a realização de determinadas atividades, nomeadamente o espaço do faz de conta/jogo simbólico, o espaço dos livros, o espaço das construções e da expressão plástica e ainda o espaço da

⁴⁵ Documento para registo das horas a que cada criança chega, qual o elemento da equipa pedagógica que a recebe e a assinatura de quem a entrega (pai/mãe/avó/etc.). À saída é feito o mesmo procedimento. Esta é uma atuação que se estende a todas as salas de creche e visa proteger a integridade da criança contra desconhecidos e, por conseguinte, proporcionar mais segurança às crianças, aos profissionais e às famílias.

higiene. Não menos importante é o espaço do tapete, onde decorre parte significativa da rotina.

Os materiais, adequados à faixa etária, estão ao alcance das crianças. Os que são utilizados somente pelos adultos, auxiliares e educadora, encontram-se inacessíveis às crianças.

A educadora Tina coloca em prática, no seu dia a dia com o grupo de crianças e equipa, a abordagem High/Scope com adaptações à realidade da sala.

Um dia na sala da Tina



Imagem 2 - Trabalho realizado com o grupo de crianças da educadora Tina

A educadora Tina procura, sempre que possível, flexibilizar os horários e as rotinas de modo a proporcionar a melhor resposta às necessidades de cada criança. Contudo, o estabelecimento de uma sequência de acontecimentos/atividades diárias para que as crianças se vão sentindo, a cada dia que passa, mais seguras e estáveis é uma prioridade na sua intervenção. Aceitou escrever sobre a sequência de atividades diárias na sua sala, pelo que apresentamos, na sua voz, um dia tipo.

9.00h - *Chego à sala das Estrelinhas e sou recebida pelas crianças que já se encontram na sala, de forma calorosa! Entre beijinhos e abraços vou ouvindo “ Olá T...”; “ Bom dia”; “ Ehhhh a T...”;* “Estou aqui”.

9h.30m - *No tapete, em grande grupo, damos os bons dias a todos e contamos a história do dia. Por vezes, também conversamos sobre coisas que nos interessem ou descobrimos materiais diferentes, de acordo com as propostas que as amigas crescidas nos fazem.*

10.00h - *Exploramos a sala e os seus materiais de acordo com os nossos interesses, de forma livre e espontânea. Gostamos muito quando as amigas crescidas [educadora e auxiliares] nos fazem outras propostas, como por exemplo, pinturas, massa de pão, colagens, digitintas, etc.*

11.00h - *No exterior usufruímos do ar fresco... da luz do sol... ouvimos o chilrear dos passarinhos... corremos.....saltamos.....subimos e descemos o escorrega...*

11h.30m - *De regresso à sala preparamo-nos para o almoço... É hora de fazer xixi, lavar as mãos, colocar os babetes e sentar na cadeira para almoçar*

11h.45m - *O nosso almoço é um misto de texturas, sabores, cheiros.... Começamos por beber uma “aguinha” e logo a seguir saboreamos a nossa sopinha. Com o 2.º prato descobrimos as diferentes texturas e no final a frutinha ou o doce fazem as nossas delícias!!*

12h.20m - *A seguir ao almoço precisamos de lavar as mãos e a boca. Fazemos xixi, mudamos as fraldinhas e preparamo-nos para o repouso.*

12h.45m - *O repouso é a altura mais tranquila do dia. Pouco a pouco nas nossas camas os olhos vão fechando e, tranquilamente, entramos no mundo dos sonhos.*

15h.30m - *O despertar vai acontecendo lentamente ao ritmo de cada um. Ao acordar é preciso ir à casa de banho e, antes de iniciarmos as brincadeiras da tarde, é hora do lanche, pois precisamos de mais energias até ao final do dia.*

16h.30m - *A diversão espera-nos.... entre legos e carros; pratos e tachos; bonecos e bonequinhos; livros e puzzles; músicas e cantorias, voltamos às nossas brincadeiras!! Enquanto brincamos os pais e as mães vão chegando e é hora de ir para casa....*

5.1.2. O Centro para a Infância II

A Instituição

É uma IPSS, propriedade da Igreja Católica da Diocese de Setúbal, situada numa quinta, numa zona marcada por uma vasta densidade populacional e também por uma enorme diversidade (PEE⁴⁶, p. 34) cultural.

⁴⁶ Projeto Educativo de Estabelecimento (2010/2013) - Centro para a Infância II.

Desenvolve atividades desde 1975 e é gerida por uma Direção Colegial nomeada pelo Bispo de Setúbal, sendo a duração de cada mandato de três anos. É da responsabilidade desta gerir a instituição, em todas as suas vertentes e de acordo com os Estatutos do Centro.

Tem como missão

[...] contribuir para a promoção e desenvolvimento de “Respostas Sociais” emergentes das problemáticas sócio familiares, em parceria com os serviços públicos competentes, e demais entidades com vista a melhor ordenação das vivências em comunidade. [...] prestar um serviço com qualidade e rigor na área da infância, acolhendo, acompanhando, educando e formando pedagogicamente crianças até aos 12 anos; compromete-se igualmente, na área social, a responder a situações de desproteção sócio familiar, em parceria com o Ministério da tutela e as Autarquias (RI, p. 1)

Presta, assim, apoio à infância e à comunidade (Centro de Acolhimento e Centro Comunitário). No âmbito da infância iniciou com a valência de creche e jardim de infância. Em 1980, alargou a sua resposta ao ATL e, em 1991, à creche familiar.

A distribuição das crianças pelas diferentes valências apresenta-se no seguinte quadro:

Quadro 13 – Centro para a infância II - Síntese do número de crianças distribuídas pelas diferentes valências

	Sala	Número de Crianças	Total
Creche	1 a 3 anos	30	30
Creche Familiar	4 meses a 3 anos (15 contextos familiares)	60 4 crianças p/ ama	60
Jardim de Infância	3 a 5/6 anos (6 salas)	25 crianças p/ sala	150
ATL	6 a 10 anos (3 salas)	30 crianças p/ sala	90

Diariamente são apoiadas 290 crianças. Salienta-se que na valência de creche não há berçário e só recebem crianças *a partir da idade de início da locomoção (1 ano), até aos 3 anos* (PEE, p. 6).

A organização das crianças é feita de acordo com o que está estipulado na Portaria 262/2011, no artigo 7.º, número 4, que refere o seguinte:

Nas situações em que o número de crianças não permita a formação de grupos em conformidade com o disposto no n.º 2⁴⁷, pode verificar-se a constituição de grupos heterogêneos a partir da aquisição da marcha, sendo, neste caso, o máximo de 16 crianças por sala.

O número de crianças que frequentam a creche é 30, pelo que excede o que está estipulado na portaria mencionada anteriormente. Não obstante, o espaço é

[...] pensado e organizado para funcionar em regime aberto. Ou seja, não existem salas de referência com os seus respetivos grupos, mas sim a existência de um só grupo que circula livremente por todo o espaço [...] (PEE, p. 42).

Importa sublinhar que a creche comporta três salas de atividades para as 30 crianças que a frequentam.

O período de funcionamento decorre durante onze meses, com encerramento no mês de agosto para *manutenção e limpeza das instalações e férias do pessoal* (RI, p. 6). O horário de funcionamento é das 7h.30m às 19.00h, no sentido de prestar um apoio horário alargado às famílias que trabalham, na sua maioria, em locais distantes do Centro.

As famílias apresentam diferentes configurações, de acordo com os diferentes tipos de famílias contemporâneas – nuclear, tradicional, recasadas, monoparentais, dentre outras combinações *e têm um nível socioeconómico baixo* (PEE, p. 11).

A creche, até 1998, funcionou no mesmo edifício das outras valências, todavia, devido à

[...] enorme procura de respostas na área da primeira infância, o Centro viu-se confrontado com a necessidade de implementar o serviço de creche familiar. Por sua vez, tornando-se impossível integrar no jardim de infância todas as crianças provenientes das amas e da creche,

⁴⁷ O número máximo de crianças por grupo é de:

- a) 10 crianças até à aquisição da marcha;
- b) 14 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses;
- c) 18 crianças entre os 24 e os 36 meses.

tornou-se necessário efetuar o alargamento da educação pré-escolar que passou a ocupar todo o espaço do edifício [...] Assim, perante esta realidade que comporta a necessidade de criar mais respostas para as crianças do concelho [...] optou-se pela construção de uma creche, passando esta a funcionar num espaço próximo, embora independente do centro (PEE, p. 34).

A creche passou a funcionar numa pequena moradia pré-fabricada (em cimento), localizada à entrada da instituição.

No que respeita às instalações, optamos por apresentar somente as instalações da creche porque o estudo está focalizado nesta valência e como funciona num edifício independente, consideramos que seria desnecessária a apresentação das instalações respeitantes às outras valências.

Assim, apresenta-se no quadro seguinte a organização do espaço físico da creche:

Quadro 14 – Centro para a infância II - Síntese das instalações da creche

	Instalações	Nº de instalações
Piso 1 Creche	Salas de atividades	3
	Cozinha com copa	1
	Refeitório	1
	Fraldário	1
	Escritório/sala de pessoal/vestiário	1
	Instalações sanitárias (crianças e adultos)	2
	Espaço exterior (zona coberta e descoberta)	1

A equipa educativa é constituída por duas educadoras de infância, que exercem, semanalmente, a sua atividade em horário rotativo e quatro auxiliares de ação educativa, que também têm horário rotativo semanal. Com a rotatividade dos horários pretende-se conseguir *integrar respostas adequadas em termos de desenvolvimento às necessidades que a criança tem num tempo concreto* (PEE, p. 35). Constata-se, assim, que os recursos humanos estão em número superior ao que está estipulado na Portaria n.º 262/2011, uma vez que são seis adultos para 30 crianças e, como já tivemos oportunidade de referir, o que está estipulado na Portaria são dois adultos por sala (educadora e auxiliar), que corresponderia a um número máximo de 32 crianças. Ao questionarmos a educadora Alice sobre esta situação, referiu-nos que

[...] mesmo com uma equipa mais alargada, o trabalho não é fácil, diria que é mesmo muito difícil, essa é a nossa grande dificuldade... as crianças circulam por todo o espaço e nós temos que as apoiar nas suas necessidades, nos seus interesses mas... também pretendemos desenvolver atividades em pequenos grupos e o pessoal acaba por ser pouco e... temos um horário das 7h, 30m às 19,00h, uma de nós, educadora, entra às 8,00h e depois a outra entra às 10h e com as auxiliares também é assim, uma abre, depois vem outra às 8,00h, depois vem outra às 8,30m, depois outra às 10,30m e a última às 11,00h... ora bem, o que pretendo dizer é que nunca estamos todas ao mesmo tempo e... isso é que é difícil.... Olhe sabe... parece que somos muitas, mas como vê, temos momentos que estamos somente três e três adultos para 30 crianças... não é fácil. Eu o que me incomoda e diria que me preocupa é que quero ir mais além dos cuidados e ... às vezes não consigo, não consigo mesmo (C. inf., Alice).

A equipa reúne mensalmente, de forma a possibilitar a *discussão de assuntos de âmbito geral e de organização de projetos* (PEE, p. 44).

No Projeto Educativo é feita referência aos princípios que norteiam a ação do Centro, na valência de creche, que se inscrevem num

[...] modelo interpessoal-ambiental (Portugal, 1998) em que se dá ênfase à inclusão, à promoção de aprendizagens, à construção de competências, à promoção do desenvolvimento global e ao alargamento do campo opcional da criança (p. 39) e também se valoriza o sentido de *pertença de todos e para o qual todos podem contribuir* (p. 44), adultos e crianças.

As educadoras de infância: Alice e Carla

Alice concluiu o curso de educadora de infância em 1989 na Escola Superior de Educação Jean Piaget. Em 2004, terminou o curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação em Setúbal, na área da primeira infância. Tem 48 anos de idade e 23 de serviço docente. Toda a sua experiência profissional tem vindo a desenvolver-se no mesmo estabelecimento educativo, 30 anos, sendo que sete anos foram como auxiliar, oito como educadora na valência de creche e 15 como educadora na valência de jardim de infância.

Atualmente, regressou à *Creche após 12 anos de intervenção no jardim de infância; estou aqui desde setembro, desde o início do presente ano letivo* (EE, Alice) e acumula

as funções de coordenação na valência de creche. A mudança foi encarada com alguma contrariedade, atendendo a que foi uma medida implementada pela diretora de serviços e, por conseguinte, estava implícita a obrigatoriedade da rotatividade. Encetou a caminhada com alguma relutância, mas, mais tarde, apercebeu-se das vantagens que daí poderiam advir

[...] tive que vir para cima, porque agora somos obrigadas a mudar; o que eu na altura achava mal, agora já acho bem, porque a mudança faz falta [...] porque cada vez que nós mudamos [...] tem um lado muito positivo, distancia-nos e faz-nos ver questões e depois quando voltamos, eu estou convencida que quando voltar ao jardim de infância vou fazer coisas novas, que se calhar já não conseguia fazer se lá continuasse, não sei, acho que nos dá... quando a gente se distancia dos contextos, depois quando voltamos levamos outro ar fresco. (E1, Alice).

Partiu, assim, à *descoberta da creche* - nas suas palavras - e tem vindo a surpreender-se com os desafios que tem superado e as conquistas que tem feito, embora considere que a intervenção na creche

[...] exige mais do adulto, exige mais presença, mais disponibilidade... pois afinal as crianças nem sempre conseguem verbalizar o que sentem, o que querem... temos que descodificar e isso às vezes não é fácil. Mas com a coordenação tenho uma tarefa acrescida, mais preocupações e preocupo-me muito com o ambiente, com a rotina, com os horários, com os materiais, com os equipamentos... preocupo-me com tudo, mas não é só o que possa estar relacionado com crianças é também com os adultos e estou sempre a inventar... (C. inf., Alice).

Carla tem 41 anos de idade e 24 anos de trabalho na área da educação, primeiro como monitora, depois como auxiliar em ATL e jardim de infância e nos últimos 18 anos como educadora de infância. O seu desempenho como educadora de infância foi sempre no Centro de Infância II. Terminou o curso de formação inicial em 1995, no Instituto Superior Jean Piaget e, em 2004, regressou à mesma instituição para realizar o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância.

A opção pela profissão prende-se com o facto de as suas primeiras experiências de trabalho com crianças terem sido muito enriquecedoras do ponto de vista das interações e refere que

[...] andava ali muito baralhada, que rumo é que havia de dar à minha vida, entretanto terminei o 12.º ano, dei umas explicações a miúdos e percebi que gostava mesmo de miúdos! Meninos que já andavam na escola. Depois, entretanto, tive oportunidade de vir experimentar, para o ATL [...] e fascinei-me (E1, Carla).

Carla é uma pessoa cautelosa, *com alguns medos em arriscar* - nas suas palavras - e antes de ingressar no curso de formação inicial quis ter certezas se, efetivamente, era a opção certa e decidiu

[...] no primeiro ano fui experimentar, ver se gostava realmente, antes de mergulhar mesmo na educação, perceber se era mesmo aquilo que eu queria; cheguei à conclusão que sim, que realmente me sentia muito bem, se bem que fossem idades completamente diferentes, não é?, miúdos de escola, em idade escolar e... pronto... arrisquei, fui e sinto-me muito realizada porque é mesmo isto que eu gosto (E1, Carla).

No início do ano letivo Carla foi *posta à prova*, foi mobilizada para o contexto de creche e sentiu-se *muito insegura, pouco confiante* para desempenhar funções numa valência para a qual não se sentia preparada. Tem vindo a experimentar ansiedade, receio, hesitação, dúvida... tem-se *sentido perdida [...] acho que me encontrei um bocadinho, mas ainda não tenho a minha auto-imagem formada propriamente em creche* (E1, Carla). A equipa pedagógica tem tido um papel fundamental na sua integração, ancora-se nos seus saberes e tenta “agarrar” o ritmo, por forma a poder dar respostas adequadas ao grupo de crianças.

“As conquistas fazem-se aqui...”: a sala da Alice e da Carla

A sala da Alice e da Carla

Cheguei pelas 16.00h, fui recebida por uma auxiliar e, após transpor a entrada, encaminhei-me para uma das salas, de onde se ouviam vozes de várias crianças. Cumprimentei com “boa tarde” e tentei perceber o que estavam a fazer e acabei por me sentar junto do grupo de crianças (cinco), na pequena mesa redonda, que se encontrava no centro da sala. Fiquei por breves momentos (muito breves) a observar... e diria que também estava a ser observada, por uns olhos curiosos tapados pela franja, diria que eram uns “olhos investigadores”. Rapidamente fui interpelada por uma das crianças: - Toma, toma! Colocou na minha mão uma das peças do jogo e empurrou o tabuleiro para que eu a encaixasse. Começámos as duas a jogar, ora punha eu uma peça, ora punha ela outra e acabámos por encaixar todas as peças no tabuleiro [...](Obs. Dia Tipo, Alice e Carla).

Iniciámos, assim, o primeiro contato com o grupo de crianças da “sala”⁴⁸ de Alice e de Carla. Um grupo de 30 crianças, 17 meninas e 13 meninos, bem-dispostas, sorridentes, que rolam, correm, saltitam de um lado para o outro, sempre aos gritos. Algumas ainda cambaleiam, encontram-se numa fase inicial da marcha, mas não se inibem na exploração dos diferentes espaços, à procura de diferentes estímulos, diferentes desafios, com vista à conquista de maior autonomia.

E foi precisamente num desses momentos de procura de outras experiências que o nosso caderno de registos de observações foi encontrado. Após a disputa de caneta e caderno, duas crianças começaram a rabiscar e presentearam-nos com uma “grande obra”.



Imagem 3 - Trabalho realizado por duas crianças integradas no grupo das educadoras Alice e Carla

A organização do espaço, de acordo com o PEE, está pensada segundo a

[...] perspectiva das crianças [...] dinâmico, evitando conceções rígidas e inflexíveis, uma vez que este está sujeito a alterações consonantes com a evolução/necessidades e interesses do grupo. Pretende que este não seja um espaço fechado, mas sim um espaço que permita desenvolver situações de exploração e descoberta, assim como alcançar níveis de socialização e interação positivos (PEE, p. 41).

⁴⁸ Colocamos aspas na palavra sala porque não estamos a referir-nos a uma sala, mas a uma creche, pois como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, este espaço funciona em regime aberto, pelo que no lugar de uma sala são três salas de atividades. Desta forma, passamos a escrever espaço em substituição da sala.

Um *Espaço que dê espaço* (Thiago, 2000), pois as crianças movimentam-se livremente, podendo ir de um lado para o outro, interagindo entre pares e com adultos, de forma a permitir *a exploração de materiais e o desenvolvimento de atividades ao seu próprio ritmo* (PEE, p. 47). Não permanecem muito tempo em determinada sala a desenvolver uma atividade. Se não estão interessadas saem daquele espaço e partem à descoberta de outra experiência e, sempre que possível, tentam que lá esteja, no outro espaço, um adulto para a apoiar.

São três salas de atividades, uma com maior dimensão, a designada *sala grande*, destinada aos jogos de construção, expressão corporal, jogo simbólico (casinha); outra designada pela *sala de acolhimento*, que é precisamente onde é feito o acolhimento das crianças, que tem um televisor, leitor de CD, uma estante com livros, instrumentos musicais, fantoches, arca das trapalhadas⁴⁹ e mesa para atividades de expressão plástica; a *sala pequena*, é onde realizam as atividades com todas as crianças, dinamizadas pelos adultos. As crianças sentam-se num colchão e são convidadas a participar na exploração de canções, conto de histórias, dramatizações, conversas; também tem uma pequena mesa redonda, onde podem explorar jogos de encaixe, organizados numa estante ao lado da mesa.

As atividades dos cuidados básicos – higiene, alimentação, sono – são articuladas com as *atividades... diria pedagógicas, coordenadas por nós* [educadoras] *que podem ser o conto de uma história, a exploração de uma canção, pintura...* (C. inf., Carla). São atividades planeadas e que podem ser desenvolvidas em pequenos grupos ou em grande grupo. Constatámos, através das nossas observações e auscultação das educadoras, que é precisamente na articulação destas atividades com os cuidados básicos que se centram algumas das suas dificuldades no quotidiano da intervenção.

A constituição do grupo de crianças com idades diferentes constitui, para a educadora Alice, uma maior riqueza nas interações entre criança-criança, uma vez que permite *que crianças mais velhas apoiem as mais novas e se façam outras aprendizagens e aumente assim o seu desenvolvimento* (C.inf., Alice).

⁴⁹ Caixa grande, em madeira ou plástico, contendo vestuário e acessórios (lenços, cintos, chapéus, colares...) usados por adultos e que são reutilizados pelas crianças na realização de jogos de faz de conta, representando várias personagens.

Os equipamentos e materiais são diversificados e *estão agrupados por zonas de interesse, permitindo a diversificação das brincadeiras* (PEE, p. 47).

Configurar um ambiente acolhedor, é uma das preocupações destas educadoras, de forma a criar dinâmicas promotoras de prazer, quer para as crianças, quer para os adultos,

[...] pois ao fim e ao cabo todos cá estamos e quando pensamos em fazer isto ou aquilo, quando tentamos melhorar, quando cuidamos, também estamos a pensar em nós, nos adultos, não é só nas crianças e... bem... também nas famílias, elas gostam... olhe tenho que lhe mostrar o que o pai da X está a fazer para nós (deslocamo-nos ao escritório e lá estava uma estrutura em madeira, que a Alice tinha projetado e que o Pai estava a fazer, para ser integrada no espaço da fantasia, para a organização e arrumação dos fatos com que as crianças se irão fantasiar e jogar ao faz de conta) (C. inf., Alice).

As educadoras de infância estabelecem com as famílias uma relação próxima e individual e procuram envolver toda a equipa, uma vez que os seus horários nem sempre permitem estar presentes nos momentos de acolhimento e entrega das crianças. Consideram que são momentos muito importantes para a partilha de informação sobre as necessidades e o desenvolvimento das crianças, pelo que Alice referiu que

[...] está em estudo a alteração dos nossos horários, talvez ficar uma de manhã e outra à tarde e continuávamos a praticar a rotatividade e assim conseguíamos assegurar as entradas e saídas de todas as crianças e o contato com as famílias seria diário porque com os horários que temos não vemos muitas das famílias, não falamos com elas e consideramos que isso não é bom para o funcionamento da creche (C.inf., Alice).

Um dia na sala de Alice e de Carla

As educadoras de infância Alice e Carla também aceitaram o desafio de escreverem sobre a estrutura da rotina diária, e decidiram “vestir a pele” da Catarina, uma criança de nome fictício.

Olá, eu sou a Catarina e vou contar o meu dia na creche.

De manhã, a minha mãe leva-me à creche e na sala de acolhimento prepara-me para eu iniciar o meu dia de brincadeira. Veste-me o bibe, pendura o meu casaco no meu cabide e verifica a minha gaveta, para ver se tem fraldas e muda de roupa. A seguir, ela passa-me para o colo da pessoa crescida que me recebe. A minha mãe dá-lhe os recados necessários (se dormi bem de noite, se tenho alguma queixa, etc.) e vai embora para o seu trabalho. Com a pessoa crescida,

marco a minha presença no placar (colocando a minha fotografia) e ela regista a minha chegada e se houver algum recado da minha mãe, nas folhas de registo das pessoas crescidas para que toda a equipa tenha conhecimento.

Nessa altura, fico a brincar na sala grande com os amigos que também já tenham chegado, ou prefiro ficar ao colo do adulto a conversar ou a brincar com os diversos materiais que estão nesse espaço. Entre as 7h,30m e as 9h,30m ficamos neste espaço e depois arrumamos e vamos para a outra sala ver um DVD de canções (cerca de 15min) enquanto uma das pessoas crescidas prepara a nossa fruta. Pelas 9h,45m vamos para o refeitório comer a fruta e um bocadinho de pão.

Depois deste momento, vamos:

“Com pezinhos de veludo

Nesta sala vou entrar

É a hora da história

*Vamos todos escutar”*⁵⁰

Neste momento de grande grupo, ouvimos histórias, exploramos imagens, lengalengas, canções, etc. E de seguida as nossas educadoras fazem um “jogo de transição” para irmos calma e gradualmente para o momento da higiene e de beber água. Quem já não usa fralda vai à casa de banho e quem precisa de mudar a fralda vai ao fraldário.

Depois vamos brincar nos diferentes espaços da creche: na área da casa, na piscina de bolas, nos jogos de construção, nos carrinhos, nos fantoches, na arca das trapalhadas, nos instrumentos musicais, na expressão plástica, nos jogos de mesa, na biblioteca. Em cada sala está um adulto connosco.

Por volta das 11h,15m, arrumamos e se o tempo estiver bom, vamos brincar no recreio, enquanto se preparam as mesas para o almoço. O adulto responsável nesse dia pelas mesas, convida dois ou três meninos, para o ajudarem a pôr a mesa.

Em seguida, vamos ao momento de higiene divididos em três grupos com dois adultos em cada grupo para nos prepararmos para a refeição do almoço. Cada um de nós escolhe o lugar em que quer ficar a almoçar, embora alguns amigos não gostem de mudar do seu lugar habitual.

À medida que vamos acabando de almoçar vamos brincar um pouco no recreio até todos os meninos terem terminado o almoço (se o tempo estiver bom). As pessoas crescidas marcam o registo de como comemos no placar da sala de acolhimento e vão preparando-nos (um a um) para o momento da sesta. Levam-nos à casa de banho ou ao fraldário e ajudam-nos a lavar a cara e as mãos. Depois despem-nos algumas peças de roupa e vamos para a nossa cama (catre). Dormimos em duas salas (15 meninos numa e 15 meninos na outra) e quando vamos para a cama já lá está um adulto à nossa espera para nos ajudar a deitar e a tapar. A sala está escura e a música toca baixinho.

O tempo de sesta ocorre das 13.00h (quando já todos os meninos estão deitados) até às 15h,20m, mas nem todos acordamos ao mesmo tempo.

⁵⁰ Cantilena utilizada para antecipar o conto de uma história, em grande grupo.

A seguir à sesta, vamos à casa de banho fazer xixi ou vamos ao fraldário mudar a fralda. Os adultos ajudam-nos a vestir e vamos para o refeitório lanchar. Depois do lanche brincamos no recreio se o tempo deixar ou vamos para a sala grande brincar (atividade normalmente orientada pelos adultos) até todos os meninos terminarem de lanchar.

Por volta das 16h,45m ou 17,00h (depende se estamos no recreio ou não) voltamos à sala pequena para um momento de grande grupo (orientado pela educadora que está nesse dia à tarde) onde se ouvem histórias, cantamos canções, exploramos imagens, brincamos com os sons e as palavras, etc.

A seguir, temos outro momento de higiene e para beber água e depois ficamos a brincar nas duas salas, pois somos 30 e nessa hora já só há três adultos na Creche. Noutros dias, fazemos jogos de exploração corporal e musical na sala grande. Quando o tempo está bom, prolongamos o tempo das nossas brincadeiras na rua e nalguns dias os adultos colocam mesas na exterior com jogos, com massa de modelar ou com atividades de desenho.

Quando a minha mãe chega para me vir buscar para ir para casa, o adulto responsável pela entrega vai lavar-me a cara e as mãos, ajuda-me a tirar a minha fotografia do placar das presenças e informa a minha mãe de como passei o dia, se estive bem ou se me queixei de alguma coisa. A minha mãe consulta os placares dos registos diários (alimentação e controle dos esfíncteres) para saber como comi e se fiz cocó ou não. Depois, a minha mãe despe-me o bibe e veste-me o casaco, digo adeus e vou com ela para casa.

5.1.3. O Centro para a Infância III

A Instituição

O Centro para a Infância III é uma instituição privada, com fins lucrativos. Funciona desde o ano 1998, num edifício de habitação, situado no distrito de Setúbal, *integrado num aglomerado urbano, de construção recente e com grande densidade de população residente* (PEE⁵¹, p. 4), a trabalhar fora da localidade, que apresenta algumas características de bairro dormitório.

Iniciou a sua atividade somente com a valência de jardim de infância, com três salas (primeiro edifício).

Em 2002 os proprietários adquiriram outro edifício e alargaram a oferta de serviços a outras valências, nomeadamente à creche e ATL.

⁵¹ Projeto Educativo de Estabelecimento (2011/2014) – Centro para a Infância III.

A presente investigação desenvolveu-se no segundo edifício, pelo que a caracterização incidirá somente nesse edifício, que é composto por três pisos, conforme se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro 15 – Centro para a infância III - Síntese das instalações existentes na área de crianças e jovens

	Instalações	Nº de instalações
Piso -1	Cozinha	1
	Refeitório	1
	Instalação sanitária para crianças	1
	Arrecadação	1
	Despensa	1
Piso 0 - Serviços gerais e valência de creche	Hall de entrada	1
	Receção	1
	Sala de 3 meses a 1 ano	1
	Sala de 1 a 2 anos	1
	Sala de 2 a 3 anos	1
	Espaço exterior de creche	1
	Instalações sanitárias (adultos e crianças)	4
	Gabinete da direção	1
	Espaço exterior	1
Piso1 - Valência de jardim de infância e ATL	Sala jardim de infância	2
	Sala ATL	2
	Instalações sanitárias (adultos e crianças)	2
	Sala polivalente	1
	Sala de reuniões	1

A gestão da instituição é assumida pelos proprietários, desempenhando um deles funções como diretora. A coordenação pedagógica das valências de creche e jardim de infância é desempenhada por uma educadora de infância, que acumula funções de trabalho direto com um grupo de crianças de jardim de infância no outro edifício, mencionado como o primeiro edifício.

Apoia crianças oriundas de famílias, que na sua maioria são de nacionalidade portuguesa, com uma configuração nuclear tradicional, residem no local onde a Instituição está implantada e têm *um estatuto socioeconómico médio* (PEE, p. 20-21).

O número total de crianças a frequentar o Centro é de 230, distribuídas pela valência de creche, jardim de infância e ATL, de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 16 - Centro para a infância III - Síntese do número de crianças distribuídas pelas diferentes valências

	Sala	Número de Crianças/Jovens	Total
Creche	3 meses a 1 ano	8	35
	1 a 2 anos	12	
	2 a 3 anos	15	
Jardim de Infância	3 a 5/6 anos (3 salas)	25 crianças p/ sala	75
ATL	6 a 10 anos (2 salas)	50 crianças p/ sala	120

Como se pode constatar através da análise do quadro 16, o número de crianças por sala é inferior ao que está definido na Portaria n.º 262/2011; relativamente ao número de adultos por sala, está de acordo com o que está consignado na lei. Podemos inferir que por parte da direção da instituição existe a preocupação em colocar em prática as finalidades educativas definidas no PEE, nomeadamente *criar as condições necessárias para que cada criança cresça com direito às suas diferenças, à sua individualidade e que se possa desenvolver uma comunicação positiva e assertiva [...] entre crianças e adultos* (PEE, p. 6).

A organização dos grupos de crianças na valência de creche é homogénea por faixa etária e na valência de jardim de infância é heterogénea por faixa etária.

A organização dos espaços e do tempo é da responsabilidade de cada educadora de infância.

As educadoras de infância realizam oito horas de trabalho diário e este é um dos aspetos sinalizados como negativo por ambas as educadoras participantes no estudo, referindo que

[...] são muitas horas de trabalho com crianças tão pequeninas, que exigem muito do adulto, precisam muito de nós, quer a nível emocional, quer físico. Choram muito, querem muita atenção, o trabalho tem que ser individualizado e... bem não é fácil, por vezes precisávamos de uma paragem a meio do dia para arranjar novas forças para o período da tarde (E1, Maria).

Oito horas de trabalho com crianças é demasiado, é muito, saímos completamente exaustas (C.inf., Patrícia).

Embora a instituição disponibilize uma hora de componente não letiva, é raro eu conseguir ausentar-me das salas (berçário e sala de 1 ano), a não ser em alturas específicas como preparação de reuniões de pais e avaliações. Aproveito a sesta das crianças para realizar as planificações e fazer registos (poucos) (C. inf., Patrícia).

Para as valências de jardim de infância e ATL apresenta uma oferta de várias atividades extracurriculares, nomeadamente natação, música, dança criativa, inglês, ballet, ginástica e taekwondo.

Relativamente aos princípios educativos que norteiam a intervenção do Centro, de acordo com o PEE, alicerçam-se em princípios de respeito pelas *crianças enquanto elementos ativos e fundamentais e [pelos] adultos como elementos apoiantes e reflexivos em todos os momentos* (PEE p.11).

No sentido de melhorarem as práticas pedagógicas e, por conseguinte, terem como oferta um serviço educativo de qualidade, adotaram, desde o ano letivo 2005/2006 o modelo pedagógico High/Scope. Assim, todo o planeamento da ação educativa segue os princípios fundamentais da aprendizagem pela ação, definidos no modelo pedagógico. A direção tem vindo a investir na formação de todos os profissionais, pelo que

[...] sempre que possível, no início ou no final do ano letivo, realizamos formação para estarmos completamente por dentro do modelo e podermos aplicá-lo nas diferentes dimensões, na organização do espaço, do tempo, nas interações e também na avaliação (E1, Maria).

As educadoras de infância: Patrícia e Maria

Patrícia tem 32 anos de idade e concluiu, em 2006, a sua licenciatura em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação Jean Piaget. O seu percurso profissional tem-se desenvolvido sempre na mesma instituição, e foi iniciado na valência de creche. Após um ano de intervenção, foi mobilizada para o jardim de infância e permaneceu também um ano e voltou à creche onde tem vindo a desempenhar funções, com

interrupção de um ano, pois como refere: *tive licença de maternidade e antes tive gravidez de risco, tive um ano em casa... tive de me ausentar* (E1, Patrícia).

Antes de optar pelo curso de Educação de Infância frequentou um curso de Administração Pública, mas refere

Só estive lá um ano, passei para o segundo ano, realmente vi que não era aquilo que eu queria [...] não me encaixava. Eram muitas matemáticas, muitas economias... estar fechada numa sala, estar bem vestida, acho que não me imaginava assim, no meu dia a dia e... pronto... acabei por investir noutro curso, que era o de educação de infância (E1, Patrícia).

A opção pelo curso de Educação de Infância talvez se deva ao facto de *ser a irmã mais velha de seis irmãos e [...] desde que sou miúda acabei por fazer, por ajudar um bocadinho a minha mãe em casa e acabei por sentir que gostava bastante de crianças* (E1, Patrícia).

Patrícia apresenta-se a si própria como uma pessoa *lutadora* e na presença de obstáculos tenta contorná-los, pelo que foi

[...] trabalhar nas férias para pagar o curso, porque no Piaget pagava 250,00€ por mês. Desisti do curso de Administração Pública em Santarém, juntei um dinheirinho no verão e comecei outro curso, no ano a seguir, no Piaget. Acho que comecei a fazer aquilo que sei fazer melhor, que é... tratar dos outros! Estar atenta aos outros (E1, Patrícia).

Desempenha funções em duas salas, a do berçário e a de um a dois anos. Esta situação acontece porque a instituição não admite, nos seus quadros de pessoal, educadora para o berçário, uma vez que não é obrigatório, basta a contratação de uma ajudante de ação educativa (Portaria n.º 262/201, artigo 10.º, ponto 1, alínea a).

Sente-se um pouco constrangida com o facto de ter de assumir a responsabilidade das duas salas, diz *não se sentir confortável com a situação* porque considera que, ao ter de assumir a responsabilidade de duas salas, não consegue que a sua intervenção esteja em consonância com as suas conceções de educação para a primeira infância. Refere que

[...] sinto que por vezes não estou a fazer um bom trabalho, embora tenha uma auxiliar muito boa pessoa, é uma excelente profissional, com muitos anos de experiência e isso dá-me confiança, fico mais descansada mas... gostaria de estar só com a responsabilidade só de uma sala, era muito menos cansativo, tinha tempo para fazer mais registos, que faço poucos (E1, Patrícia).

Apesar do desconforto por considerar que não consegue *desenvolver um bom trabalho com os bebês*, parece-nos que, no seu íntimo, Patrícia não sente, o berçário, como sendo a sua sala, embora se considere responsável por aquelas crianças. Patrícia refere:

[...] isto não é para ninguém, nem é para os bebês daquela sala nem desta e olhe que estas precisam de muita, muita atenção, a estas não lhes posso dar a atenção devida e precisam de muitos estímulo, estão numa idade diferente, ali eles dormem mais tempo (C.inf., Patrícia).

Maria tem 47 anos de idade e 23 anos de serviço, 17 na valência de jardim de infância e seis na valência de creche. No Centro para a Infância III, desempenha funções há 12 anos

Estagiei no ensino especial [...] e gostei bastante, foi uma experiência muito rica, diferente. Iniciei a minha atividade na creche, no berçário e depois passei para o jardim de infância. Regressei à creche por questões de saúde. Sentia-me muito stressada no jardim de infância, muitas atividades extracurriculares, não estava a conseguir fazer o meu trabalho e todas aquelas atividades (EE, Maria).

A sua formação inicial decorreu na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich e concluiu o seu bacharelato no curso de educadores de infância em 1989. Não fez complemento de formação científica e pedagógica,

[...] não se proporcionou [embora considere que lhe] faria falta, que é muito importante o educador estar atualizado, seria bom ter mais conhecimentos, poder saber mais sobre o desenvolvimento das crianças e como atuar, ajudá-las a crescer (E1, Maria).

A relação com as crianças é a sua principal preocupação na intervenção diária, consistindo um aspeto que mais valoriza na profissão

[...] pela exigência em saber atuar com cada uma delas, pelas suas diferentes formas de ser, cada uma é diferente da outra e nós como profissionais temos de saber lidar com cada uma delas, sabermos apoiá-las... continuo, ao fim destes anos todos, com a mesma paixão pelas crianças, com a mesma vontade em apoiá-las no seu crescimento (E1, Maria).

“Onde os desafios acontecem ...”: as salas de Patrícia e de Maria

A sala de Patrícia

A creche

Mas afinal na creche
Não há nada para saber?!
Assim até parece
Que não ajuda a crescer...

A verdade é que na Creche
O que é mais importante
Nem sempre aparece
Para se ver em grande.

Conversar, partilhar, desculpar
Trocar mimos e ternuras
Com autonomia, bons hábitos criar
São as mais importantes aventuras!
(autor desconhecido)

Iniciamos a apresentação da sala da Patrícia com o poema A creche, de autor desconhecido, porque a Patrícia considera que

[...] o autor do poema conseguiu em muito poucas palavras dar a conhecer o contexto de creche, onde muito se faz, mas pouco se vê, só transparece os cuidados e afinal vamos mais além... aqui também se fazem aprendizagens, e muitas! (C.inf., Patrícia).

Patrícia expôs o poema num lugar de destaque na sua sala, no expositor junto à porta de entrada *para que todos o possam ver e ler e... reconhecerem o trabalho que se faz aqui (C.inf., Patrícia).*

Mas não é só o poema que se encontra no expositor, muitos outros registos são colocados diariamente na parede, uma vez que é uma das estratégias que utiliza para partilhar informação com as famílias. Expõe as intencionalidades diárias, produções e conquistas feitas pelas crianças, textos com informação útil aos pais. Consiste num

[...] “mural” com observações semanais de cada uma das crianças [organizado com registos que se baseiam em] *anotações de evoluções das competências globais das crianças, bem como registos simples sobre o período de adaptação, a rotina, relação com o adulto, relação com os pares, alimentação, autonomia, hábitos de higiene, etc.* (PP⁵², p. 28).

O clima relacional entre as crianças e a educadora pareceu-nos ser bastante positivo, genuíno e sincero. Patrícia revela grande sensibilidade pelas necessidades das crianças, fazendo um trabalho personalizado com cada uma delas nos diversos momentos e sempre que possível, especialmente nos momentos dos cuidados de higiene, de alimentação e nos momentos livres, em que a relação é de uma entrega quase total.

Também nos pareceu, igualmente, que a relação entre a auxiliar e as crianças é bastante empática e as crianças demonstram ter confiança, o que se reflete na forma como se dirigem a ela para procurar conforto, colo, “miminhos” ou pedir alguma coisa que necessitem.

A sala é ampla e com muita luz e ventilação natural. Estes elementos naturais são recebidos através das janelas. O facto de a sala receber luz natural é importante na medida em que os bebés são *particularmente sensíveis à luz. Ao mesmo tempo que precisam de luz para ver, também se sentem menos rabugentos e mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural* (Post & Hohmann, 2007, p.108).

Apresenta equipamento e materiais ajustadas ao grupo de crianças que a frequenta (fraldário, móvel de madeira com vários jogos, caixas com brinquedos vários, estantes de parede para arrumação de livros e jogos, sofá) e um espaço completamente desimpedido para as crianças circularem e brincarem livremente.

⁵² Projeto pedagógico – ano letivo 2012/2013

Um dia na sala de Patrícia

Bom dia, Creche...

Chego cedo para preparar a sala para mais um dia repleto de interações, descobertas e mimos, porque nesta sala não se está, vive-se. Começa-se a manhã com sorrisos e um colo acolhedor para receber cada criança e as famílias que em mim confiam os seus grandes tesouros.

Com a sensibilidade suficiente para cuidar/educar sabemos que para umas crianças é tempo de dormir mais um pouco, que para outras é tempo de partir para a exploração do espaço e dos objetos, mas outras precisam de ficar num colo de mimo durante algum tempo.

Durante as brincadeiras da manhã, vou “legendando” (com voz suave) o que umas crianças estão a fazer, vou apoiando o que outras tentam fazer e vou desafiando as que precisam do meu incentivo.

Durante o meu dia, tenho de “dispor” de um tempo para dar apoio à sala do 1.º berçário, pois acumulo funções de coordenação, as quais requerem de mim orientação e partilha de trabalho com as colegas.

Chega assim o momento da higiene para nos prepararmos para o almoço. Durante a refeição experimentamos sabores, desenvolvemos a nossa capacidade da mastigação e trocamos olhares e palavras que nos proporcionem confiança e segurança.

O sono vai chegando e depois de mais um momento de higiene, onde a relação criança/adulto é privilegiada, vamos fazer uma sesta. Este período da sesta permite-me fazer a minha pausa do almoço e também aproveitar algum tempo para registar pequenas observações.

Gradualmente, as crianças vão acordando e vou preparando-as para o momento do lanche, seguido da higiene.

Continuamos com brincadeiras livres sempre com a presença do adulto atento e disponível, que verbaliza bastante as ações e interações como se as palavras fossem uma “música constante e agradável”. Experimentamos e brincamos constantemente com o corpo, até porque algumas crianças já adquiriram a marcha e outras estão a treinar a sua aquisição. Experimentar e explorar o espaço de várias formas, seja a gatinhar ou a andar com e sem apoio. Trazer experiências novas, como manipular materiais diferentes, ouvir sons, ver imagens, etc e observar os comportamentos das crianças e respeitar os ritmos e necessidades de cada uma, é assim que o dia a dia vai acontecendo para crescer na creche.

O dia na creche está a chegar ao fim e chega mais um momento de higiene para preparar a chegada das famílias, onde trocamos informações e partilhamos as novidades deste dia. O sorriso e a confiança que cada família me transmite, é a determinação para acreditar que ser Educadora é uma profissão muito especial e gratificante.

Até amanhã!

A sala de Maria

A sala é ampla e tem um grande espaço central para as crianças se movimentarem livremente; tem muita iluminação natural vinda de uma janela. Na parede estão expostos vários trabalhos de expressão plástica realizados pelas crianças. Junto à parede encontram-se dois móveis, no primeiro estão brinquedos e o outro é composto por várias gavetas onde estão guardados os pertences das crianças. No canto estão empilhados os catres onde as crianças dormem a sesta. Ao fundo da sala encontra-se uma mesa redonda onde as crianças fazem atividades de expressão plástica, jogos de encaixe, pasta de moldar. Do outro lado encontra-se o fraldário onde é realizada a muda de fraldas e a higiene das crianças. Todo o mobiliário existente está colocado junto às paredes da sala e nos cantos da mesma, deixando assim um espaço livre no meio, que permite às crianças gatinharem, andarem, correrem e arrastarem livremente objetos (cadeiras, brinquedos andarilho) (Obs. Dia Tipo, Maria).

Maria preocupa-se com a organização da sala, nomeadamente com a forma como estão dispostos os equipamentos e os materiais, uma vez que considera que *terão de estar ajustados ao grupo [em função] das suas necessidades, dos seus interesses*; salienta a ideia de que essa organização deve ser facilitadora de *interações entre elas e entre elas e os adultos* (C.inf., Maria).

O grupo de crianças é composto por 15 crianças, nove meninos e seis meninas. Num primeiro contato mostraram-se um pouco tímidas, mas no decorrer do processo revelaram-se uns ótimos companheiros, pois rapidamente nos envolvemos em brincadeiras e acabámos por criar um clima descontraído, vivenciando situações significativas.

Observámos existir um clima de calma e serenidade transmitido às crianças durante os diversos momentos do dia, embora nos momentos das refeições se verifique alguma agitação, pela necessidade de

[...] deslocar o grupo de crianças para o refeitório que fica no piso inferior e elas ainda são muito pequeninas, precisam de subir e descer escadas, mas tudo se faz, com calma, sem pressas e com muito cuidado, muito cuidado tudo se faz e acaba por ser mais higiénico e também já se sentem crescidos, já comem no espaço dos mais velhinhos (C.inf., Maria).

Um dia na sala de Maria

A educadora Maria deu-nos a conhecer a forma como estrutura os dias na sua sala. Preocupa-se em dar a conhecer às crianças uma sequência básica de atividades diárias

São muito pequerruchas, não sabem ler, não sabem escrever; então como é que nós lhes vamos transmitir coisas acerca do tempo?; vamos tentar através da rotina, sabe elas precisam "o que é que vem a seguir?" é para estarem mais calminhas, mais confiantes (E1, Maria).

Procura proporcionar *segurança, estabilidade, consistência* (Oliveira et al, 1992, p. 76) ao grupo de crianças.

Bom dia, amigos!... São horas de irmos para a nossa sala!

"Pauaaaaaa..." Ouvem-se gritos que se misturam com as expressões alegres de alguns e o choro de outros, porque estamos na sala do acolhimento e acabaram de chegar.

Esta é a hora em que chego pela manhã (8h.30m), recebo muitos abraços e beijinhos como se já não me vissem há muito, muito tempo.

Em comboio, aí vamos nós pelo corredor até à nossa sala (Amarela).

Pelo caminho já me vão mostrando as novidades que trouxeram de casa e todos querem falar ao mesmo tempo, mas a canção do comboio soa mais alto até à porta da sala.

Na porta da nossa sala está um pato amarelo desenhado através do qual conseguimos identificar a cor e sabemos que é aqui que entramos.

Dirigimo-nos logo para as mesas e sentamo-nos nas cadeiras, pois é aqui que vamos passar a próxima meia hora para podermos comer, aquilo a que chamamos, o reforço do pequeno almoço.

Enquanto isso, outros amigos vão chegando, verificam-se os cadernos que estão nas mochilas penduradas nos cabides mesmo em frente à porta da sala, para saber se há recados dos papás para as amigas crescidas.

Segue-se um momento de higiene em que alguns amigos já conseguem fazer xixi na sanita, outros ainda no bacio e lavam-se as mãos e a boca. A casa de banho está mesmo ali, não precisamos de sair da sala.

A chegada da outra amiga crescida [auxiliar] é outro momento de euforia no grupo, agitação, gritos, mais abraços e beijinhos ... seguidos dos recados entregues.

Já sentados no tapete, o grande grupo reúne-se na área dos livros, que também serve para conversarmos, ou como neste dia, cantarmos umas canções.

A determinada altura já alguns amigos tinham optado por partir para outras explorações nas outras áreas da sala, entre uns "rabiscos, garatujas" numa folha na área das artes, algumas

construções com legos na área dos jogos, ou simplesmente algumas brincadeiras ao faz de conta na área da casa, o tempo passa rapidamente, e chegou a hora de arrumar.

Este é o momento em que todos participam, mas nem sempre com muito entusiasmo, pois a vontade de continuar a brincar é sempre muita.

A higiene vai sendo feita, pois a hora da refeição aproxima-se.

Embora tentemos, através de várias estratégias, o almoço nem sempre se revela um momento calmo. A vontade de comer e o sono causam alguma ansiedade e choro.

Mas nada como uma boa sesta ao som de uma música calma para descansar e repor as energias.

Por volta das 15,00h a luz do dia volta a entrar pela janela e o despertar acontece ao som do levantar do estore. Olhos pequeninos e franzidos, chuchas com som, bochechas vermelhas é a paisagem magnífica com que nos deparamos.

Atenção, são horas de mais um momento de higiene e a barriguita está outra vez com aquele rato cá dentro, que rói mesmo! Vamos lanchar?

Após o lanche voltamos à sala e segue-se mais um momento de treinos nas sanitas e bacios...

E porque hoje está bom tempo, podemos ir ao recreio. Venham de lá esses chapéus porque o sol está forte.

Até por volta das 17,00h é aqui que nos envolvemos em mais uma série de aventuras e desafios. O sobe e desce do escorrega, as correrias, os esconderijos dentro da lagarta, os saltos do cavalinho e tantos outros obstáculos que temos de aprender a ultrapassar.

Agora estamos cansados, ou não, mas temos de nos lavar, beber água, espreitar as fraldas, porque os pais estão quase a chegar.

Já na sala ficamos sentados no tapete com um jogo, um livro, ou alguns bonecos da área dos brinquedos. O leitor de cd toca aquelas músicas de que gostamos muito em som mais baixinho.

Uma das amigas crescidas já vai embora, mas até pelas 19h,30m os pais vão chegando.

E assim termina mais um dia, despedem-se com mais um momento efusivo, muitas expressões alegres e mãos no ar “chau Pauaaaaaa, até amanhããããã!...”

Em síntese...

Após termos apresentado, de forma pormenorizada, a caracterização da organização e gestão dos contextos educativos e das educadoras participantes, com a sinalização de alguns elementos significativos do seu percurso formativo e profissional, passamos, em seguida, a uma síntese interpretativa, com identificação das singularidades mais relevantes dos percursos profissionais das educadoras de infância (Quadro 17) e dos contextos (Quadros 18 e 19), com consequências na intervenção profissional das

educadoras de infância participantes. Salienta-se que as singularidades identificadas serão retomadas no capítulo seguinte.

No que respeita aos percursos formativos e profissionais das educadoras de infância, apresenta-se o quadro seguinte:

Quadro 17- Caracterização sumária do percurso profissional das educadoras participantes

Educadora	Idade	Anos de serviço	Anos de serviço em creche	Nível de formação	Instituição formadora	Tipo de instituição onde exerce funções	Grupo de crianças	Nº de crianças
Alice	46	22	7	Bacharelato + complemento de formação	Escola Superior de Educação Jean Piaget + Escola Superior de Educação de Setúbal	IPSS	1, 2 e 3 anos	30
Carla	41	17	2	Bacharelato + complemento de formação	Escola Superior de Educação Jean Piaget	IPSS	1, 2 e 3 anos	30
Patricia	31	6	5	Licenciatura	Escola Superior de Educação Jean Piaget	Privada	1 e 2 anos	12
Maria	47	23	6	Bacharelato	Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich	Privada	2 e 3 anos	15
Sara	43	20	12	Bacharelato + complemento de formação	Escola Superior de Educação Jean Piaget + Escola Superior de Educação de Setúbal	IPSS	1/2 anos	12
Tina	35	12	12	Licenciatura	Escola Superior de Educação de Setúbal	IPSS	2/3 anos	15

Salientam-se os seguintes aspetos:

Têm idades compreendidas entre 31 e 47 anos, sendo a média de idade de 40 anos;

A média dos anos completos de serviço é de 16 (situa-se num intervalo de 6 a 23 anos);

A média dos anos de serviço completos em creche é de 7 anos (situa-se num intervalo de 2 a 12 anos);

Apenas uma educadora apresenta formação a nível de bacharelato, as restantes têm licenciatura;

Duas educadoras realizaram o complemento de formação científica e pedagógica na área da primeira infância;

Duas educadoras desenvolvem a sua atividade “ciclicamente” numa ou noutra valência (creche e jardim de infância).

Relativamente à estrutura administrativa e física das instituições educativas, apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 18 - Estrutura administrativa e física das instituições educativas

Instituição Educativa				
Características		Centro de Infância I	Centro de Infância II	Centro de Infância III
Tipo de estabelecimento		IPSS	IPSS	Particular, com fins lucrativos
Data de início de funcionamento		1990	1975	2000
Tipo de instalações		Construção de raiz	Adaptada	Construção de raiz
Nº de salas de actividades	Creche	3	1	3
	Jardim de Infância	3	6	2
	ATL	2	3	1
	Outras		—	—
Nº de crianças por área de atendimento	Creche	35	30	48
	Jardim de Infância	75	150	50
	ATL	120	90	40
	Outras	Creche familiar - CATL -	Creche familiar - 50	—
Pessoal		Educadoras - 8 Auxiliares - 16 Docentes de actividades extracurriculares Equipas de apoio à cozinha e limpeza	Educadoras - 8 Auxiliares - 16 Psicóloga (comum à creche e jardim de infância) Educadora de infância da equipa de intervenção precoce Equipas de apoio à cozinha e limpeza Serviços administrativos	Educadoras - 6 Auxiliares - 6 Educação Especial - 1 Terapeuta da Fala - 1 Docentes de actividades extracurriculares Equipas de apoio à cozinha e limpeza

Salientam-se os seguintes aspetos:

As instituições pertencem a duas redes distintas, a social e a privada; as que pertencem à rede social regem-se por objetivos de ação social; a que pertence à rede privada, tem fins lucrativos;

Uma tem instalações adaptadas e duas têm construção de raiz;

Apoiam crianças do meio social envolvente na valência de creche, jardim de infância e ATL, garantindo, assim, a continuidade educativa das crianças;

Na distribuição das crianças por sala (berçário, sala 1 / 2 anos e sala 2 / 3 anos) e no ratio adulto-criança, é respeitado o que está estipulado na Portaria 262/20011;

Numa das instituições, a creche funciona num espaço amplo, adaptado, não dividido em salas estanques por grupo de crianças, o que possibilita que todas as crianças usufruam de todos os equipamentos e materiais de forma autónoma;

As equipas de profissionais são alargadas, com quadro de pessoal diversificado;

Preocupação na prestação de atendimento individualizado às crianças – aumento de número de adultos por sala;

Estabilidade no grupo das educadoras de infância;

Organização dos espaços físicos de forma alegre, acolhedora, segura e com luz natural.

No que se refere à coordenação e gestão das instituições apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 19- Coordenação e gestão das instituições educativas

	Centro parara Infância I	Centro para a Infância II	Centro para a Infância III
Horário de funcionamento	8.00h – 19.00h	7h.30m - 19.00h	7h.30m - 19h.30m
Horas de trabalho das educadoras de infância	7.00h	6.00h	8.00h
Coordenação	- Diretora da área de crianças e jovens - Educadora de infância com acumulação de funções de trabalho direto com crianças	- Diretora de serviços - Educadora de infância com acumulação de funções de trabalho direto com crianças	- Diretora técnica - Educadora de infância com acumulação de funções de trabalho direto com crianças

Salientam-se os seguintes aspetos:

Direção assumida por profissionais sem grupo de crianças;

Diversidade na atuação da diretora - gestão centrada na figura da diretora – relação formal, que exige e centraliza versus relação direta e informal, que apoia, flexibiliza os processos, supervisiona de forma muito próxima;

Coordenação feita pelas educadoras, em paralelo com a intervenção direta com as crianças;

Divisão de papéis/funções;

Reuniões mensais com a direção para planeamento e avaliação da intervenção versus ausência de um plano de reuniões formais;

Horários de funcionamento alargados de forma a apoiar as famílias;

Diferenciação de horas de trabalho diário das educadoras;

Horas de trabalho não direto com as crianças nem sempre é ocupada para os fins a que se destina (planificar e preparar atividades, refletir e avaliar a intervenção e atendimento às famílias);

O tempo para planificar, preparar materiais e atividades e avaliar torna-se escasso, por isso, muitas vezes, é fora do horário de trabalho que as educadoras fazem estas tarefas, com consequente prejuízo da qualidade do trabalho e da intencionalidade educativa que se coloca ao planificar, preparar atividades e avaliar.

Relativamente às estruturas sociais (relação de equipa, pessoal educativo e comunidade, cultura interna do estabelecimento) salienta-se:

Continuidade dos adultos em presença - princípio essencial para assegurar a satisfação, o desenvolvimento, a inserção e a compreensão social futura da criança (Manni & Carels, 1998);

Trabalho de equipa na partilha de informação, experiências e desenvolvimento de projetos; reuniões entre educadoras com a regularidade estabelecida pelo desenvolvimento do trabalho.

Relação próxima e colaborante com as auxiliares, diferenciando-se, no entanto, as funções e competências;

Cansaço e *stress* profissional (acumulação e dispersão de trabalho, falta de tempo);

Participação e envolvimento das famílias, quer de forma formal (reuniões) quer informalmente, através de contatos diários no acolhimento e na entrega das crianças.

Sentido de responsabilidade e dedicação às instituições.

No que se refere à organização do ambiente educativo salienta-se:

Diversidade na organização dos espaços - espaços organizados de forma a produzirem sentidos e significados para as crianças, ou seja, entendidos como facilitadores de aprendizagens das crianças, de proteção, cuidado e de construção de identidade;

Preocupação no estabelecimento de uma rotina diária com correspondência a momentos diferenciados que se repetem com uma certa periodicidade versus dimensão do novo, do diferente, com o objetivo de se reconhecer a alteridade das crianças, a identificação de momentos em que vão mais além do ritmo homogêneo que se impõe;

Flexibilidade nos momentos da rotina, de forma a ir ao encontro do respeito pelas necessidades e ritmos de cada criança;

Assimetria de competências (Bondioli & Mantovani, 1998) – a convivência de crianças de idades diferentes permite maior riqueza nas interações e potencialização do desenvolvimento individual, desde que sejam planificadas situações pouco limitantes tanto para os mais novos quanto para os mais velhos e desde que se garanta a livre expressão da criatividade e as capacidades de exploração de todos os envolvidos versus homogeneidade de grupos por faixa etária, de forma a facilitar a organização de recursos humanos e materiais.

No que respeita às intencionalidades salienta-se:

Visões da criança - criança co-constructora ativa, aprendiz competente - *A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003), através da qual a criança constrói o seu conhecimento, com o apoio vigilante dos adultos e em parceria com as outras crianças;

Complementaridade na relação entre o cuidado e a educação origina-se no conceito *Educare* defendido por Bettye Caldwell (2005); Teorização da intervenção - momentos da rotina como momentos de encontro entre as ações e necessidades das crianças e as ações e intenções dos profissionais;

O tempo dos cuidados da higiene das crianças - momento de interação, onde se trocam gestos, palavras, olhares, e onde *a educadora passa a ser um ser humano face a outro ser humano que é necessário ajudar a crescer* (Manni & Carels, 1998, p. 56);

Estruturação do ambiente relacionado diretamente com a intencionalidade educativa em benefício do bem-estar das crianças e adultos que nele vivem;

Projetos pedagógicos construídos em conjunto e ajustados, por cada educadora, ao grupo de crianças;

Ancoram-se na abordagem High/Scope para desenvolverem o seu trabalho com as crianças, as famílias e as equipas educativas.

5.2. Organizar e problematizar o quotidiano com as crianças, com a equipa e com as famílias

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo [...]. Aqui, a função docente é coprodutora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade.

(Richter & Barbosa, 2010, p. 91)

Retomando a conceção de criança enquanto ser integral que apresenta capacidades para se relacionar desde o seu nascimento, mas que também é vulnerável devido à sua tenra idade, e a função da educação de infância, em geral, e do contexto de creche, em particular, com uma multiplicidade de situações presentes nos seus espaços, procurámos desocultar a profissionalidade das seis educadoras de infância que participam diariamente na complexidade da formação das crianças de zero aos três anos, bem como, na complexidade da relação com as famílias, com as equipas e com a comunidade.

Estamos, assim, na presença de profissionais com uma estrutura e organização da intervenção complexa e abrangente, contemplando um amplo campo de atuação e de responsabilidades com as crianças e com os adultos.

Silveira (2006) utiliza o termo polivalente para definir o educador de infância que desempenha funções com crianças pequenas, definindo-o como aquele profissional que nas suas ações diárias realiza *múltiplas funções* e recorre a diferentes domínios de saber. Pensamos que esta polivalência está diretamente relacionada com a conceção de criança global nas suas múltiplas dimensões e potencialidades.

Oliveira-Formosinho (2002b), refere que a globalidade da educação da criança pequena faz com que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.

Goldschmied & Jackson (2008) especificam a atuação do educador na ação com crianças e afirmam que este possui três tarefas elementares, mas abrangentes: a primeira, é como organizador, entendido como responsável pelo uso do espaço, administração do tempo, começo e fim das atividades; a segunda, como facilitador, ou seja, a partir da sua ação, possibilita à criança o seu desenvolvimento com base na atividade lúdica; e a terceira, como iniciador, na organização direta das atividades pedagógicas.

Para além das competências pedagógicas e relacionais refletidas na forma como se relaciona com as crianças, destacamos igualmente o seu papel de agente ético, traduzido na postura que assume face aos adultos que se movem no contexto da interação educativa e da qual a criança, quando não é ator principal, é sempre um espectador atento.

A profissionalidade das educadoras baseia-se *numa rede de interações alargadas. As relações e interações que se requerem das educadoras de infância a vários níveis, são responsáveis pelo âmbito alargado do seu papel* (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 47).

Considerando que o desempenho ético das educadoras de infância consiste num dos traços da sua identidade, este não se cinge apenas à relação com as crianças, mas alarga-se a todos os intervenientes do processo educativo, conferindo-lhe uma maior abrangência de funções e responsabilidades.

São, assim, requeridas várias competências para o desempenho com múltiplos atores sociais, bem como o domínio de estratégias de intervenção em grupos para atuar na gestão institucional e com outros serviços locais para a infância, além das características

de flexibilidade, escuta e observação das crianças: *uma profissão a ser inventada* (Mantovani & Bondioli, 1998).

Vejamos então como estas educadoras de infância atuam e que traços identitários sobressaem ao desocultarmos as formas e modalidades da sua intervenção.

5.2.1. O Centro para a Infância I: dinâmicas de intervenção das educadoras Sara e Tina

“Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto...”

A grande preocupação das educadoras Sara e Tina, no quotidiano da sua intervenção, centra-se em proporcionarem às crianças uma intervenção que garanta o bem-estar de todas, a partir de uma estrutura interdependente, onde os aspetos emocionais, cognitivos, motores, sociais e culturais estejam permanentemente interligados. Procuram *educar a criança por inteiro, levando em consideração a mente, o corpo e os sentimentos* (Gonzalez-Mena, 2015, p. 8).

Sara, para atender às especificidades dos *seus* bebés, refere que *tem que estar muito atenta [...] temos que conseguir ver e ler para além do que não é visível* (E1, Sara). Ao observar os comportamentos dos bebés, sempre com um olhar interrogativo, tenta compreender as diferentes linguagens, como o choro, o sorriso, os gestos, os olhares, os balbucios, entre outras. É através destas diversas expressões *que comunicamos com eles, ainda não falam, tenho que os conhecer muito bem para perceber os seus desejos, as suas necessidades, os seus sentimentos* (E1, Sara) e as possibilidades de aprendizagens.

Conforme explicita Moyles et al (2010, p. 164),

um dos aspetos chaves do trabalho eficiente com crianças pequenas é ser capaz de observar de modo a não subestimar ou superestimar o que uma criança é capaz de fazer nem interpretar mal o que está tentando expressar.

Dáí a educadora Sara afirmar que

[...] um grupo de creche exige-nos tanto, tanto... não é só do ponto de vista físico é também psicológico. Aquela questão de tentarmos perceber o que se passa, o que têm, o que os incomoda... Temos que estar constantemente a pensar, porque eles não falam não é? Temos que perceber através do olhar, do choro... exige muito do adulto, muita atenção, muita presença, muita disponibilidade... (E1, Sara).

Agir com bebés e crianças pequenas exige *estar com o corpo todo, sempre com os olhos, os ouvidos... tudo bem aberto, temos que captar tudo porque elas nem sempre conseguem fazer-se entender e nós temos que saber o que se passa* (E1, Tina). Exige *escutar de verdade*, mas não é somente com os ouvidos, implica praticar o que Gonzalez-Mena (2015) designa por *escuta holística* [que consiste em] *escutar com todos os seus sentidos e com uma pitada de intuição* (p. 57). Exige *escutar com o terceiro ouvido* (Forman & Fyfe, 2016, p. 260).

Nesta linha de pensamento, considera-se que as educadoras de infância, principalmente as que desempenham funções no contexto de creche, precisam de ser capazes de *descodificar as atitudes, os comportamentos das crianças* (E1, Tina) e responder, com profissionalismo, às suas descobertas e conquistas, ao que lhes desperta mais ou menos interesse.

Esta é uma das razões centrais pela qual a relação com as famílias é tão importante no contexto de creche, para compreenderem profundamente cada criança e família e, por sua vez, para que as famílias conheçam estas profissionais e passem a confiar nelas.

É também por esse motivo que a corporeidade é fundamental na ação com os bebés e crianças bem pequenas, é por meio do corpo que os bebés inicialmente se comunicam e descobrem o mundo.

Para estas duas educadoras intervir no contexto de creche é muito gratificante, contribui para *um crescimento pessoal e profissional todos os dias* (E1, Tina). *Ser educadora de creche... é uma coisa única, não tenho palavras para descrever* (E1, Sara).

Sara encanta-se diariamente com as capacidades dos bebés. Afirma: *apaixonei-me pela creche, todos os dias há coisas novas*. Pensamos que tal facto se deva a estar mais atenta

à criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas [...], afastar-se da falácia das certezas, [assumindo] a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo de seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento (Moss, 2010, p. 14).

Não obstante, não deixam de sublinhar que é uma profissão muito exigente, que conduz a um desgaste físico e emocional. Referem que

É exigente em todos os aspetos. Acho que nós temos um grupo de crianças à nossa responsabilidade e isso não é de todo pouco [...] eu este ano estou com um grupo de um/dois anos e acho que nós temos que estar cientes que estes bebés são parte da nossa vida, não é? Vivem connosco, partilham do nosso dia a dia e nós partilhamos do dia a dia deles e isto não é pouco (E1, Tina).

[...] os cuidados, tem que se estar muito atenta... o próprio barulho, os choros angustiantes, tudo isso acaba por ser... não digo que seja tanto físico, mas um cansaço psicológico [...] temos que deixar os problemas à porta e isso é uma verdade subjetiva porque nós não nos conseguimos dividir. Nós tentamos que os nossos problemas não interfiram negativamente no nosso trabalho, mas eu não consigo! [...] Por isso é que eu estou sempre a dizer que trabalhar na creche não é fácil, a exigência é muita e depois como não consigo esquecer-me que tenho três filhos e que estão com problemas... mas depois aqui tenho que estar toda, por inteiro... não é fácil (E1, Sara).

A educadora Sara considera que a exigência é maior na creche que no jardim de infância, sublinhando que

[...] o mais difícil são os momentos em que nós não nos sentimos com a disponibilidade que eles exigem. [...] temos que estar sempre, sempre disponíveis. É que quando eles são mais crescidos nós podemos dizer... olha vai ali, ou vai... é passarmos um bocadinho "a bola para o outro lado", como se costuma dizer. Aqui não há como passar a bola para outro lado e às vezes é isso, é nós sentirmos que não estamos bem, que não estamos do ponto de vista físico ou psicológico, que não estamos disponíveis para as exigências que um grupo de creche exige. E depois há todas as situações pontuais de crianças que têm efetivamente uma necessidade muito próxima. Eu tive algumas situações do ponto de vista da relação que estabeleci com algumas crianças no meu grupo e que havia alturas em que eu já não conseguia e... contra todas as questões corretamente pedagógicas, posso assim falar e houve alturas que tive de sair e deixar uma criança a chorar. Porque a exigência, a necessidade que ela tinha da minha presença física era

tal, que eu às tantas já estava esgotada, já não podia. Nesse sentido, tenho de passar a criança para outra colega, porque tenho que me afastar porque já não se consegue e pronto são essas situações assim as mais complicadas (E1, Sara).

“Temos que atender à individualidade de cada criança”

A relação pedagógica entre a educadora Sara e os bebés é marcada pela *subtileza* (Tristão, 2004), onde *o contacto físico é permanente, estabelece-se uma relação empática* e um grande respeito pelos bebés, sendo que Sara os considera *pessoas e não apenas corpos para serem alimentados ou para serem mudados* (E1, Sara).

Vejamos como Sara se dirige a um bebé no momento de lhe mudar a fralda:

Sara está com um bebé ao colo conversando com ele num tom de voz baixo à medida que vão explorando um brinquedo e, de repente, diz, entoando mais alto: *Parece-me que alguém fez um grande presente, quem foi, quem foi? Hum, parece-me que foi o J., não foi? Ai foi, foi...* O bebé sorriu para Sara e ela diz: *Pois é, estás com esse ar malandresco, pois estás! Temos que tirar essa fralda, cheira muito mal.* Sara tapa o seu nariz com a mão e diz: *Ai, ai, que cheiro...* Com a sua mão tapa o nariz do bebé e este dá uma grande gargalhada. Levantou-se e, com o bebé ao colo, dirigiu-se à bancada de mudas, deitou o bebé com muito cuidado e, de uma forma muito afetuosa, foi conversando com ele, à medida que retirava a fralda. Aproximei-me para ouvir a conversa e apercebi-me que Sara estava conversando e a dizer ao bebé que tinha feito muito cocó. Que devia estar muito sujo. Fez cócegas na barriga do J. e ele contorceu o corpo, deu umas grandes gargalhadas e a Sara diz: *Bem, não te podemos tocar, não é? Tens tantas cócegas... Onde está a tua barriguinha, onde está?* Pegou na mão do bebé e levou-a à barriga dele. *E onde estão os olhinhos? Pois é, muito bem, os olhinhos do J estão aqui.* Levou novamente a mão do bebé para tocar nos olhos. *E a boca? Ai que boca tão grande. É para te comer...* Abriu muito a boca e aproximou-se do bebé e este, mais uma vez, mostrou um grande sorriso seguido de uma grande gargalhada. *Agora vais ter que levantar a tua perninha, vá lá, tens que me ajudar... Tenho que limpar este rabinho que está muito sujo e preciso de ajuda.* Sara fez a higiene a J., limpou-o com toalhotes e depois pôs-lhe um bocadinho de creme e uma fralda limpa. *Pronto, agora já estás limpinho e muito cheiroso. Vá, dá-me esses braços, vá... os dois... vamos lá a levantar...* Sentou-o na bancada, deu-lhe um abraço e diz: *Ai, ai, só apetece apertar, muito, muito...* (Obs. Dia Tipo, Sara).

Sara rentabilizou o momento da troca da fralda, em que está frente a frente com o bebé, numa relação de um para um para envolver o bebé na interação e mantê-lo focado no seu corpo e no que estava acontecendo com ele. Proporcionou uma experiência

educativa, ampliando a capacidade de atenção e cooperação do bebé, bem com uma consciência corporal.

A troca de fralda foi marcada por *subtilezas*, e uma intervenção deste tipo compreende as implicações da entoação da voz e do toque, que respeitam o tempo das crianças, os seus próprios ritmos, que não concebe o cuidado como mera ação rotineira, mas como respostas que damos aos bebés mediante as suas manifestações (Tristão, 2004).

Apresentamos o excerto de outro episódio observado:

Sara está sentada no tapete com um bebé, brincam com uma bola. Sara diz: *Vou esconder a bola... olha, olha, aqui vai ela...* Colocou uma almofada em cima da bola e diz: *Já não há, já não há bola. Onde está? Vamos procurar?* Sara fala num tom de voz baixinho, acompanha com gestos, é muito expressiva, enquanto fala abre muito os olhos e a boca. O bebé fixa o seu rosto. Sara volta a perguntar, mas desta vez, num tom mais alto: *Onde está a bola? Onde está? Não há bola, não há...* Desvia um pouco a almofada e pergunta: *Será que está aqui?* Tenta que o bebé se foque na almofada e levanta a almofada pondo a bola a descoberto. Levanta a bola e entrega-a ao bebé (Obs. Dia Tipo, Sara).

Sara demonstrou estar emocionalmente disponível para os bebés nestes conjuntos de trocas afetuosas, contruindo relação, promovendo a autoestima e proporcionando aprendizagens.

Em todos os momentos temos que atender à individualidade de cada criança, [pelo que é preciso assumir uma posição de delicadeza, ternura, empatia], colocarmo-nos muitas vezes no seu lugar (C. inf., Tina), para compreender tudo quanto eles nos querem dizer e eu sinto que é tanto, tanto... (C. inf., Sara).

Na entrevista a educadora Sara complementa:

Temos que estar para eles, tentar ver e sentir o que eles sentem, mas... claro que não nos podemos esquecer de quem somos [...] eu digo sempre, eu devo ser aquilo que sou, com os meus sentimentos e com todos os defeitos que a minha pessoa possa apresentar ao grupo de crianças. E eles sabem bem quando é que eu estou bem, quando é que não estou bem, mas que nesta relação de afeto e nesta cumplicidade digamos assim, posso ajudar a que a criança e eu possamos estar felizes: elas crescendo saudavelmente como seres humanos e eu continuando a crescer como pessoa e profissional (E1, Sara).

Os excertos seguintes ilustram, com clareza, como a educadora Tina reconhece a criança como um seu semelhante, validando os seus sentimentos, tentando, através do cuidado, ampliar as possibilidades da educação (Guimarães, D. 2011), atribuindo sentido e significado ao diálogo e às experiências partilhadas:

[...] dirigiu-se para a porta para receber mais uma criança. Esta estava a chorar, não queria sair do colo do pai. Após várias tentativas para conseguir que ela passasse para o seu colo, a criança acabou por ceder e o pai saiu de forma apressada. Tina foi conversando com a criança, num tom de voz muito baixo, de uma forma afetuosa, sorrindo, fazendo umas festinhas na cabeça. A criança continua a chorar e Tina diz: *Pois é, estás triste, eu sei... mas sabes, o Pai foi embora porque teve que ir trabalhar. Mas é todos os dias assim, não é? Já estavas esquecida?* Tina está com o seu olhar fixo na criança e à medida que vai conversando com ela, vai acariciando o seu rosto e limpando as lágrimas que teimam em não parar. Ainda com ela ao colo, sentou-se junto das outras crianças que estavam a explorar peças de legos e procurou integrá-la, focando a sua atenção no jogo, dizendo: *Olha C. já viste a construção da J? Olha que bonita que está. Queres experimentar?* Pegou em algumas peças e colocou-as à frente da C. para que ela iniciasse a construção.

[...] Tina dirige-se para junto de J e L, que estão sentados no chão a chorar. Estavam a brincar com carros. Tina sentou-se no chão e perguntou aos dois: *Então o que aconteceu? Queres contar?* Aguardou que as crianças reagissem, mas ambas continuaram a chorar. Tina diz: *Parece-me que os dois estão muito tristes. Onde dói J?* J apontou para o nariz. *Aí, muito bem, mas como se chama essa parte do teu corpo?* J diz que é o nariz. *E será que também dói o nariz ao L? Dói-te o nariz?* L responde abanando somente a cabeça. Tina diz: *Mas ainda não percebi o que se está a passar. Sei que estão os dois muito tristes, mas porquê?* J tenta explicar que o L lhe bateu com o carro no seu nariz. Tina pergunta ao L: *onde devem circular os carros? Será que é nos narizes das pessoas? Ora deixa cá ver se ele consegue circular no meu nariz. Pois, parece-me que é difícil. Então onde circulam os carros? Vamos perguntar aos nossos amigos?* Pergunta em voz alta: *Quem sabe onde circulam os carros?* Respondem: *na rua, estrada...* Tina diz: *bem me parecia que não era no nariz. É isso mesmo, os carros circulam na estrada. Parece-me que ninguém se vai esquecer disso, não é L?* Nesta altura já não choram. J e L estão ambos a brincar, cada um com um carro na mão e a fazerem de conta que estão a circular na estrada, imitando os sons dos carros em andamento. Tina levantou-se e dirigiu-se a um grupo de crianças que estava sentado e perguntou: *querem modelar plasticina?*

[...] Ouve-se a Tina a dizer em voz alta: *O M chegou, o M dos 3 anos chegou!* A mãe pôs o M no chão, e dirigiu-se à Tina e perguntou: *sabe do babete de plástico, será que ficou cá na sala?* Tina responde que não. A mãe, muito apressada diz: *então estou no ir, já está mais que na minha hora.* M estava agarrado a uma fralda, encostado à Tina. Esta pediu-lhe para ele ir buscar uma cadeira, ele trouxe a cadeira e posicionou-a ao lado da Tina, sentou-se e ficou muito juntinho, bem encostadinho a Tina, sempre agarrado à sua fralda. Tina diz: *és um grande mimocas! Essa fraldinha dá muito jeito, não é? Sabe bem, hum.... Deixa cheirar a tua fraldinha... hum... cheira tão bem.*

[...] Tina estava sentada entre a L e a M, apoiando as duas na modelagem da plasticina e perguntou à L: *fizeste o quê?* L respondeu que era uma árvore. Tina disse: *olha a L fez uma árvore e eu vou lá por uma maçã, bem lá em cima, no alto, no raminho mais alto da árvore? Estão a ver qual é?* M diz que está a fazer um caracol. Tina pergunta: *queres ajuda para fazer o teu caracol? Vamos pensar como são os caracóis? Têm cabeça? Olhinhos? Boca? O que têm na cabeça?* Foi colocando questões para o grande grupo, foram respondendo, criando-se um espaço de aprendizagem sobre os caracóis, o que comiam, como andavam... Acabaram por fazer uma família de caracóis, o pai, a mãe, os filhos e exploraram alguns conceitos: maior, menor, mais velho, mais novo, mais rápido, mais lento... (Obs. Dia Tipo, Tina).

Importa sublinhar ainda que, Tina, ao invés de considerar o choro das crianças como um aspeto negativo da intervenção, como tantas vezes é referido por profissionais, entende-o como *a forma que a criança tem de comunicar* (E1, Tina). Por conseguinte, procura compreender a mensagem para responder à necessidade da criança e fá-lo através do diálogo, *mas este não acontece só pela palavra, mas também por outras vias, como o olhar, o toque, os gestos, as expressões faciais, etc.* (Garcia, 2012, p. 65).

Tem consciência plena de que há necessidade de promover um clima afetivo promissor de vínculos e segurança emocional de cada criança. Daí, referir que o que mais privilegia na relação com as crianças é

[...] em primeiro lugar o lado afetivo [considerando] que os laços afetivos são fundamentais para que a criança se desenvolva de forma harmoniosa e feliz. [...] se a criança tiver o laço afetivo estabelecido, ela vai estar mais feliz, vai sentir-se mais segura, vai estar mais disponível para as aprendizagens, vai estar mais motivada (E1, Tina).

Apresenta, assim, a crença de que ao promover o desenvolvimento afetivo com base no estabelecimento de relações de confiança, conforme preconiza a perspetiva pedagógica pela qual rege a sua intervenção, o modelo High/Scope, está a criar condições para todo o processo de desenvolvimento da criança. Efetivamente, *o ambiente emocional afeta profundamente como as crianças se desenvolvem e tem impacto em sua habilidade de aprender* (Gonzalez-Mena, 2015, p. 55).

Estas duas educadoras mostram-se atentas e compreendem que *a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa* (Ostetto, 2000, p. 194), pelo que é através dela que tentam envolver-se ativamente com a

individualidade única de cada criança, respeitando, assim, o jeito próprio de cada criança com as suas singularidades e particularidades.

Pensamos poder afirmar que ambas procuram, permanentemente, assumir o papel de investigadoras do que a criança pensa e sente, tornando-se parceiras acolhedoras e intérpretes da rica diversidade de manifestações da criança. A abordagem educacional que realizam procura dar espaço à criança, pelo que não é considerada como um ser passivo, reconhecem que tem potencial para intervir no quotidiano, para transmitir os seus desejos, as suas opiniões, os seus interesses, as suas formas de ler e interpretar o que a rodeia e que vai mais além, que consegue construir saberes e de participar no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). Reconhecem que a criança tem *agência* entendida como *ter poder e capacidades que, através do seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta* (Barnes, 2000, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27).

Observar, planejar e avaliar para intervir melhor

A prática pedagógica com bebés e crianças pequenas tem características muito particulares, uma vez que não está associada à produção, mas à experimentação, o que implica que *muito do que é feito não se vê* (E1, Sara). De acordo com Tristão (2004), o trabalho com os bebés não é visível, aparentemente não produzem concretamente nada, mas se estivermos atentos apercebemo-nos que fazem e dizem muito, basta para isso disponibilizarmo-nos a escutá-los e observá-los.

É neste sentido que a *observação do detalhe* deve assumir uma dimensão central na ação destas educadoras, *trata-se de perceber as minúcias da educação corporal das crianças* (Mauss, 1974, cit. por Guimarães, 2011, D. p. 154), trata-se de dar maior visibilidade a esta vertente da ação do educador, que corresponde a todo o agir profissional que não é visível.

Matos (1997) defende que é muito importante começar-se a valorizar a *intervenção miudinha*, aquela que não é colocada nos expositores, que nem sempre é fotografada, para que passe a ser objeto de reflexão, análise e construção de saberes.

Sara está, efetivamente, atenta ao *detalhe*, aos pequenos gestos dos bebés

observa e partilha com a sua equipa as conquistas (Obs. Dia Tipo, Sara). [Comenta que] *todos os dias há coisas novas a acontecer [...] sei lá, é sempre tanta coisa... já consegue chegar ao brinquedo, já dá o brinquedo quando se pede, dá beijinhos, faz adeus, já não entorna tanto a comida quando leva a colher à boca, já consegue dar alguns passinhos agarrado à cadeira...temos mesmo que observar e depois registar, pois só assim é que conseguimos planejar de acordo com o desenvolvimento e depois avaliar para intervir melhor. Isto não é nada, nada fácil!* (C. inf., Sara).

Foca-se essencialmente na observação, mas o registo do observado não é feito de forma metódica e sistemática. Não obstante, partilha e reflete o que observa com as auxiliares. Esclarece: *faço poucos registos, reconheço que é uma falha, sei que se tivesse esse hábito me facilitaria o trabalho, dava-me um maior conhecimento sobre cada criança* (C. inf., Sara). Também Tina faz referência aos registos como uma tarefa que não é executada diariamente, fica sempre para quando há alguma disponibilidade, quando *há algum buraquinho [...] como a hora de almoço, a hora da sesta dos meninos* (E1, Tina).

O facto de não fazerem registos escritos diariamente das suas observações, não implica que ao longo dos diferentes momentos do dia não estejam atentas a tudo o que se passa com cada criança e de realizarem outro tipo de registos, através da fotografia e do vídeo.

Sara refere que se focam em

[...] tudo o que se passa, tudo é importante na vida destes bebés, tudo é importante para os conhecermos melhor, por isso tentamos fotografar e filmar os vários momentos de exploração dos diferentes materiais e também nos diferentes espaços: na sala, no ginásio, no exterior... (E1, Sara).

De qualquer forma, é importante referir que o registo escrito nos permite analisar criticamente a forma como agimos, como nos relacionamos, com o conhecimento, com as crianças, com todas as dinâmicas do quotidiano docente. A escrita da própria experiência tem um grande potencial formativo, permite descrever as experiências e interações e, quando relido, pode provocar outro olhar e, a partir daí, a possibilidade de se escrever outros textos e ampliar a análise, de alguma forma sistematizando o vivido através da reflexão.

Importa salientar que estas educadoras consideram que *tudo o que realizam com as crianças é importante para o seu desenvolvimento* (E1, Tina) e, nesta faixa etária, todo o tempo de permanência na creche deve ser considerado, em absoluto, como uma experiência educativa e de aprendizagem. O ato pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas em todos os momentos do quotidiano com as crianças; *perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir [...]. O pedagógico envolve cuidado e educação* (Ostetto, 2000, p. 192).

Daí a necessidade de *observar o detalhe* para cuidadosamente planear a intervenção com ações e situações significativas para as crianças. Vejamos como age a educadora Sara:

[...] é através da observação quando estou em relação com as crianças que me vou apercebendo de necessidades, de dificuldades que cada um deles vai tendo. E então nesta relação individual vamos explorando as coisas do dia a dia, com os objetos que temos nas salas, nos próprios cuidados básicos, vou-os desafiando para uma série de coisas, no domínio da linguagem, no domínio da motricidade, naquela fase da aquisição da marcha em que ainda não estão, mas já gostam e querem e nós estamos ali e vamos trabalhando. Vamos trabalhando as questões do desenvolvimento global, naturalmente, no dia a dia (E1, Sara).

O facto de não registarem diariamente o observado, não está em consonância com o referencial pedagógico que dizem que seguem, o modelo High/Scope. Referem que se baseiam nos princípios do modelo, mas *não os seguem à risca* (E1, Tina). A educadora Sara refere que

[...] não seguimos na sua totalidade [porque temos] ainda alguma dificuldade na questão de trabalharmos com a metodologia e com a sistematização de observar, registar tendo em conta as experiências chave [...] faço algumas anotações, mas pontuais, não é uma sistematização de observações. Eu hoje observo uma atividade que ele está a desenvolver e vou identificar ali o sentido de si próprio, se tomou a iniciativa da experiência que está a fazer, se comunica com o seu par. E faço algumas anotações dessas, mas não há a sistematização e o lançar o desafio para observar se aquelas... e ver se aquilo está a ser alcançado ou não alcançado, não passa por aí. E depois cruzamos também com alguns princípios que nós vamos lendo noutros documentos; princípios que a Gabriela Portugal refere na revista GEDEI do papel do Educador [...] também se cruzam com os princípios do High/Scope, que é o estar disponível, permitir que a criança se envolva nas coisas dela própria, todas estas coisas, entre o currículo e outros documentos que nós vamos lendo, mas os princípios básicos são os do High/Scope (E1, Sara).

Constata-se que procura adaptar as orientações do modelo à realidade do contexto e, sobretudo, ao grupo de crianças. Revisitando o Projeto Pedagógico da Creche, é compreensível que para além da utilização destes princípios orientadores, Sara e Tina tentam

[...] envolver as crianças no seu quotidiano, nas coisas que lhe dizem respeito, investindo em tempos de qualidade, de afeto, de trocas de experiências, procurando estar completamente disponível para as crianças; respeitando-as enquanto pessoas de valor, ajudando-as a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; construir segurança ensinando a confiança (p. s/d).

A intervenção educativa é planificada mensalmente com a equipa pedagógica, mas sempre numa base da informalidade, pois *nem sempre registo, nem sempre faço tudo muito direitinho* (E1, Sara). As experiências que a Sara propõe ao grupo (ou individualmente, quando se justifica) surgem, maioritariamente, sobre a ação e de acordo com as linhas orientadoras que define para cada mês. No entanto, importa salientar que a forma como intervém resulta de uma reflexão/avaliação do mês antecedente, concretizando, portanto, uma reflexão prospetiva e retrospectiva da sua ação.

As duas educadoras dão início ao planeamento da intervenção com o grupo de crianças a partir da recolha de informação que fazem, aquando do primeiro contacto que estabelecem com as famílias no momento de inscrição na instituição,

[...] em consonância com o projeto da valência de creche que se articula com os princípios da instituição [...] Todos os anos nós desenvolvemos o projeto da valência que é constituído por partes que são comuns às três salas de creche e por partes que são específicas de cada sala de creche. Posso dar-lhe o exemplo de um dos capítulos do projeto que são específicos, são por exemplo os objetivos, ou as intencionalidades (E1, Tina).

Dão continuidade ao processo de definição das intencionalidades educativas nos primeiros tempos que estão em intervenção com as crianças, que *podem corresponder a um mês, dois... ninguém nos stressa, a direção não nos impõe limites* (CE, Sara), *[...] deixam-nos à vontade [...] dão-nos liberdade para nós aplicarmos os nossos conhecimentos e desenvolvermos o nosso trabalho* (E1, Tina).

Complementam o processo através da implementação da estratégia de observação sistemática, que escuta e vê a criança, permitindo uma planificação educativa para um grupo de crianças concretas e de cada uma delas em particular, em função dos seus interesses, motivações, potencialidades e dificuldades.

Posteriormente, tentam promover espaços de reflexão sobre as intencionalidades quer nas equipas de sala, quer na equipa de educadoras da valência de creche, assim como com a Diretora *que fica a par e dá o seu parecer* (E1, Tina) e, finalmente, com as famílias, na primeira reunião de pais.

A operacionalização das intencionalidades educativas realiza-se no quotidiano da intervenção, sempre a partir de situações de aprendizagem experiencial. A educadora Sara revela:

A partir da observação que faço das crianças, da exploração que eles fazem, dos objetos por exemplo, noto uma saturação; já exploraram o que tinham a explorar, já não lhes diz nada. Então nessa altura, quando eu sei que isso está a acontecer, muitas vezes o que acontece é que vou remodelar a sala com eles, com todo o cuidado que isso exige, mas faço mudanças na sala, dos próprios móveis, dos próprios brinquedos, introduzo brinquedos novos. Faço esta mudança com eles, para que eles também não percam a noção de orientação dos espaços, onde é que eles estão, onde é que... e o facto é que eles vão descobrindo, com os mesmos brinquedos, outras formas de explorar o espaço. De maneira que é muito neste sentido que eu organizo o trabalho (E1, Sara).

O importante é que a intervenção pedagógica produza significados para as crianças (Dahlberg, Moss & Pence, 2003), para que elas possam recolher sentido da ação que está a ser proporcionada. As educadoras também se devem constituir como produtoras de significados e, para tal, podem colocar-se à disposição das crianças como instrumentos de descobertas, promovendo desafios e situações ativas, de forma a possibilitar a exploração de materiais e ambientes, bem como a interação com outras pessoas, crianças e adultos, tendo em conta as escolhas de cada criança.

Há, assim, necessidade de preparar a intervenção educativa com rigor, o que nem sempre é possível porque o tempo é muito reduzido para desenvolver tantas tarefas, nomeadamente organizar, mediar, planejar, preparar (materiais, ambientes e atividades) e avaliar, por isso, muitas vezes, é realizado *em casa e lá estamos a retirar o tempo às nossas famílias* (CE, Sara). Tina acrescenta:

Nós fazemos sete horas e meia de trabalho é [...] depois do trabalho que eu preparo... onde é que eu arranjo tempo para preparar o trabalho? É por vezes, muitas vezes em casa e por exemplo naquela altura em que os meninos estão a dormir a sesta, que aproveito ali aquela horinha para preparar alguma coisa. (E1, Tina).

Este é um dos aspetos sinalizado pela educadora Tina, como negativo no exercício da profissão, assim como *algumas ausências prolongadas das colegas [...] se bem que nos adaptamos às situações, mas se tivermos três pessoas, falta uma pessoa... aquilo que nós podemos dar será mais difícil com duas pessoas do que com três* (E1, Tina).

Estas situações têm implicações na qualidade do trabalho a desenvolver, uma vez que não têm muita disponibilidade para investir em determinadas tarefas, nomeadamente no processo de documentação das ações/situações de aprendizagem experiencial, que é assumido pelas duas educadoras, por um lado, como *uma possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social* (Dahlberg, 2016, p. 230); por outro lado, como uma forma de reforçar a ideia de que os bebés e as crianças pequenas *são muito competentes e que merecem todo o respeito* (E1, Tina), que aquilo que elas fazem tem valor e significado. *É um desafio hoje desviar da conceção dominante de que a criança pouco sabe e o adulto transmite, completa provê a criança* (Guimarães, D. 2011, p. 23).

O processo de documentação pedagógica é assumido por Sara e Tina como uma forma de crescimento pessoal e profissional, na medida em que lhe está subjacente um processo de reflexão individual e coletiva sobre o vivido e experienciado pelas crianças e pelos adultos. É assumido como *um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o Outro e com o mundo - que temos denominado ética de um encontro* (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 190). É uma forma *de nos fazermos representar, crianças e adultos... está cá tudo nestas paredes, nestes expositores, nos filmes, nas fotografias... está cá o que fizemos, como fizemos, o que valorizamos, o que aprendemos, o que pretendemos que os outros aprendam e que valorizem...* (C. inf., Sara). Nas palavras de Rinaldi (2016, p. 239) a documentação é pensada *como um ato de carinho, um ato de amor e interação*.

“Pensar o espaço e o tempo de acordo com o grupo de crianças”

No ponto 1 tivemos oportunidade de caracterizar os diferentes espaços do Centro para a Infância I, pelo que neste ponto vamos analisar e interpretar como estas educadoras organizam o espaço e o tempo de forma a *apoiar, com segurança, a exploração ativa* (Post & Hohmann, 2003, p. 107) das crianças, diversificando quotidianamente as estratégias.

Conforme temos vindo a destacar, todas as possibilidades da criança para construir o seu património de conhecimento ocorrem através da ação no e com o mundo. Para se conseguir responder, *de forma adequada, aos interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato* (Araújo, 2015, p. 32), implica, por parte do educador, realizar um grande investimento no planeamento dos espaços e do tempo, para conseguir, proporcionar várias sensações, despertar todos os sentidos, a partir de diferentes materiais, sonoridades, odores, sabores e repertórios visuais

Sara refere que

[...] os bebés estão cada vez mais curiosos, mais ativos o que faz com que tenha que estar sempre a pensar em mudanças, as coisas não podem estar sempre da mesma forma, introduzo materiais diferentes, mudo a disposição do mobiliário... até porque eles desenvolvem-se muito rápido, aquilo que lhes desperta a atenção hoje, amanhã já não é bem assim (E1, Sara).

Demonstra que está atenta ao desenvolvimento das crianças e preocupa-se em apresentar os desafios de acordo com os seus interesses e necessidades:

[...] uma coisa é o bebé ainda não gatinhar, outra é quando já gatinham e outra ainda é quando já andam, porque veem os materiais de formas diferentes, exploram de forma diferente e o que lhe desperta interesse claro que passados uns dias já é diferente, se antes não chegava a determinado brinquedo por que ainda não andava, a partir do momento que começa a andar, já vê os brinquedos de outra forma, mesmo do ponto de vista da sua localização, se o bebé mal gatinha, pouco muda de posição, por isso é que nós educadores temos que estar sensíveis a isso. Quando começam a andar, claro que querem explorar tudo. (C. inf., Sara).

Conforme enfatiza Portugal (2011),

Práticas desenvolvimentalmente adequadas requerem capacidades de adaptação flexível perante a modificação rápida das necessidades das crianças. Os interesses e capacidades das crianças durante os três primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração. Descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória (p. 48).

A conceção de criança que aprende na interação com o ambiente a partir do seu próprio ritmo, está patente nas práticas destas educadoras. Vejamos o que nos dizem:

Temos que ter em atenção que o desenvolvimento é muito rápido, temos que estar sempre com atenção, não nos podemos descuidar, só assim conseguimos organizar tudo de acordo com o que eles precisam, mas há sempre dificuldades porque o que o João precisa não é o mesmo que a Maria, não é? (C. inf., Sara).

[...] devemos ajustar tudo em função de cada criança e eles são tão diferentes, temos que perceber o ritmo de cada um... claro que temos também que ajustar toda a organização e funcionamento, portanto... ter em conta os recursos, principalmente os humanos. [...] a organização de todo o ambiente é uma marca da prática pedagógica [...] reflete a pessoa do educador, aquilo em que acredita... como vê as crianças... elas também são pessoas que fazem e sabem fazer muita coisa (C. inf., Tina).

Percebe-se, através dos seus testemunhos, que se preocupam em qualificar os espaços para ampliar as interações, de forma a garantir aprendizagens individuais e coletivas.

Salienta-se, ainda, que se verifica uma preocupação em diversificar os espaços, não se limitam à sala, sentem

[...] necessidade de mudança de espaços, de lançar novos desafios, por exemplo, nós temos uma sala pequenita, que passamos ali muitas horas, ficamos todos saturados, o próprio espaço fica saturado, temos que fazer mudanças. O exterior normalmente só utilizamos quando o tempo assim o permite. Assim, aproveitamos bastante o ginásio [...] lá exploramos outros materiais, no outro dia tínhamos grandes caixas de papelão e é muito interessante a interação dos bebés com esses materiais (E1, Sara).

[...] utilizamos muito o espaço exterior, claro, sempre que o tempo o permite. É tão bom para eles, correm muito, saltam, sobem..., exploram materiais diferentes. Está a ver, assim que se fala em ir lá para fora, a carita de felicidade... (C. inf., Tina).

O planeamento da exploração dos materiais e espaços é flexível e rompe com a ideia de que a sala é o único contexto de aprendizagem, procuram rentabilizar e construir trajetos pedagógicos em todos os espaços, nomeadamente os coletivos da instituição.

Assiste-se, assim, por um lado, a uma rotina que contempla a exploração de diferentes espaços e materiais, reveladora da aposta destas profissionais no que os diferentes espaços e materiais têm a oferecer em termos de aprendizagens; por outro lado, demonstram, também, que há uma aposta na criança, na sua agência, uma vez que pressupõe uma imagem de criança competente (como referido anteriormente) e que pode aprender com diferentes materiais e em diferentes espaços.

No que respeita à organização do tempo, Barbosa (2006) alerta para o facto de a temporalização na vida da criança estar relacionada com o tempo coletivo, mas refere que se deve seguir essa temporalização sem deixar de respeitar os tempos pessoais da criança.

Mantovani (2013), complementa, alertando-nos para o facto de que

A educação das crianças exige tempo, reflexão e questionamento. O tempo que as crianças passam em creche ou jardins-de-infância devia harmonizar-se, quer com o tempo das instituições, quer com o dos adultos que as utilizam e acompanham as crianças, quer ainda com o dos adultos que lá trabalham (p. 26).

Sara e Tina tentam que a organização temporal aconteça de forma consciente e intencional, com flexibilidade, sem homogeneização e uniformização da sequência das atividades previstas na rotina. Procuram, sempre que possível, contemplar o tempo da instituição e o tempo da criança.

Neste sentido, tentam respeitar as necessidades da criança e não as exigências do adulto, o que, por vezes, não é fácil, principalmente quando *alguma colega falta, aí já tudo tem que ser de forma diferente, menos recursos faz com que estejamos mais pressionadas e acabamos por estar menos disponíveis para as crianças* (C. inf., Tina).

Todavia, independentemente da equipa estar completa ou não, é muito difícil contemplar ambos os tempos, o da instituição e o da criança, principalmente o tempo de repouso e o da alimentação. Estes dois tempos estão organizados para vivências únicas,

nomeadamente o tempo para descansar e o tempo da alimentação, que decorre ao mesmo tempo e no mesmo local. Tina refere: *se alguma criança demonstra que necessita de repousar ou de comer antes ou depois, temos em atenção e vamos ao encontro dessa necessidade* (C. inf., Tina). O episódio seguinte ilustra esta atitude:

A educadora Tina foi ao encontro da Maria que estava deitada nas almofadas e perguntou: *Então o que é que tens? Hum, parece-me que estás com muito soninho, não é verdade? Pois... a mãe tinha dito que ela não tinha dormido muito bem. Queres dormir um bocadinho? Parece-me que será melhor fazer um soninho antes de almoço. Ficas aqui nas almofadinhas?* Tina organizou o espaço de forma que a Maria ficasse confortável e dirigiu-se às outras crianças informando que a Maria estava a dormir, que teriam que a respeitar, e para isso era necessário fazer menos barulho (Obs. Dia Tipo, Tina).

Também Sara, na intervenção com os bebés, menciona que tenta que eles vivam temporalidades distintas, porque *cada um tem o seu ritmo, os seus horários, daí a necessidade de, logo pela manhã, conversarmos com os pais para perceber se dormiram bem, se comeram, a que horas...* Faz também referência aos tempos de espera e procura que

[...] sejam reduzidos, para já para evitar birras porque senão ficam com muitas birras e aí tudo se torna bem mais difícil e também por uma questão de respeito, não é? É dessa forma que os respeitamos, não é só dizer que são pessoas, é através da nossa ação, nos cuidados... é aí que demonstramos que os respeitamos (C. inf. Sara).

Sara reforça a ideia da atenção a cada criança, *ser capaz de fazer pausas e silêncios*, observar os seus processos e acompanhá-la para poder respeitar o tempo de cada uma, *dar-lhe tempo para poder explorar, poder descobrir o mundo à sua volta*, Posteriormente, *em equipa, conversamos, refletimos sobre a forma como devemos organizar o nosso dia* (E1, Sara), corresponde ao tempo de reflexão, que se quer lento, porque *rever as prioridades conduz a uma progressiva simplificação* (Vitali, 2013, p. 31) e adequação.

O tempo é fundamental para a organização dos contextos educativos e é ao longo da sua passagem que as experiências da criança que, inicialmente, eram individuais passam a ser coletivas. As crianças iniciam o ano em determinada sala, em determinado espaço físico e com a presença de todos, crianças e adultos, esse espaço vai-se construindo num ambiente e, em cada ano, esses espaços transformam-se em conformidade com os grupos de crianças e profissionais que o habitam. De acordo com as palavras de Barbosa

(2013), o decorrer do tempo é *que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano* (p. 215).

Neste contexto, será necessário que as educadoras a intervirem com bebês e crianças pequenas tenham presente que *estão com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas* (Katz, 2006, pág. 21). Daí necessitarem de *serem capazes de ultrapassar a dificuldade inicial de saber esperar* [e que] *o objetivo não é atingir um resultado, mas viver um processo e, por conseguinte, não é para o calendário que se olha, mas sim para as crianças* (Vitali, 2013, p. 30).

“Ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados”

As educadoras Sara e Tina sinalizaram como aspeto negativo da intervenção o sentimento da desvalorização da sua identidade profissional, provocado pela falta de reconhecimento da importância da creche e das funções do educador.

No que respeita às famílias referem que ainda predomina uma imagem de *cuidador*, associada à ideia de que *o espaço de creche é um espaço de cuidado, portanto eles são muito pequeninos e há aquela necessidade do cuidado, ver se ele ficou bem cuidado* (E1, Sara). Também Tina tem essa percepção: *eu acho que ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados* (E1, Tina).

Reconhecem que ainda há um longo caminho a percorrer no que diz respeito à compreensão da educação como um direito das crianças e opção das famílias. Tina revela que as famílias ainda têm uma visão da creche como espaço de guarda: *"Ah, eu preciso de deixar o meu filhote em qualquer lado, não tenho onde o deixar, tenho de o deixar neste sítio..."*. Esta visão acaba por ser extensível à identidade do educador, *acaba-se por não se valorizar muito a profissão de educadores, é um "cuidador"*,

digamos assim, na cabeça da maior parte das pessoas, provavelmente, acharão que qualquer pessoa consegue! (E1, Tina).

Os conhecimentos e competências específicas da educadora não são reconhecidos: *"Tomar conta de crianças, o que é que isso tem de especial, ou o que é que isso tem de dificuldade?"* (E1, Tina). Ainda vigora a ideia de que é uma profissão que *requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador* (Portugal, 2000, p.103).

Sara sublinha que a sua preocupação e descontentamento vai para além da desvalorização da sua atividade profissional, prende-se com o facto de a sociedade em geral ainda não *atribuir a importância devida ao desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de idade.*

Tina compara o modo como se percebe com o modo como as educadoras a intervir em contexto de creche são vistas, e considera que se regista uma grande diferença; a autoimagem é de uma profissional com especificidades, em contrapartida, a imagem atribuída pelos outros é a de uma profissão ainda muito desvalorizada socialmente, por vezes isolada das demais educadoras, carecendo de identidade como categoria profissional.

A educadora Sara, por sua vez, compara a imagem social do educador a exercer funções em creche com a do educador a exercer funções no jardim de infância e considera que é diferente e atribui essa diferença ao *facto de este último estar mais próximo da escolarização, as pessoas já não se preocupam tanto com os cuidados, estão mais preocupadas com "o que é que ele fez hoje? Já sabe as letras? Já sabe as cores? No jardim de infância as educadoras acabam por ser mais valorizadas porque os cuidados...bem, todos cuidam, não é?* (E1, Sara). Diríamos que transparece uma imagem de maternalização nas educadoras que exercem na creche, com um grande desconhecimento das finalidades do seu trabalho, o que, por isso, também nos parece revelador do predomínio de uma conceção idílica e protetora da infância. Em contrapartida, o que sobressai da imagem das educadoras que exercem no jardim de infância são os saberes científicos e académicos.

Não se verificando um paralelismo na forma como a intervenção destas educadoras é reconhecida, evidencia-se um vazio na identidade profissional. A este respeito, podemos situar um aspeto fundamental referente à construção da identidade:

Em termos integracionistas, o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não reconhecimento resulta pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais (Dubar, 1997b, p. 236).

Sara considera que toda esta situação tem vindo a contribuir para a sua indefinição de *subir para jardim de infância*, refere que se sente dividida porque *é um querer e não querer*. Por um lado, desempenhar funções

[...] em creche é uma oportunidade de nos relacionarmos desta forma com outros seres humanos. Esta forma de proximidade é única. Nós podemos viver uma vida inteira a recordar situações vividas com estas crianças e não nos conseguirmos esquecer. Lá está, da mesma forma que não nos conseguimos dividir da nossa vida familiar, como já tinha referido, quando chegamos a casa, levamos estas emoções para casa (E1, Sara).

Por outro lado, confidenciou que tem vontade de introduzir algumas mudanças, não sabe se essas mudanças contemplam a ida para o jardim de infância, mas refere que às vezes diz para ela própria:

[...] "é este ano que eu vou experimentar ir para melhor...", e começo a pensar ter outra experiência, [referindo] que nós precisamos às vezes de mudar; mas às vezes já faço uma provocação e digo: "deixa lá ver... se eu pedir para mudar, o que é que acontece?" (E1, Sara).

Quando Sara refere *ir para melhor*, pensamos que se esteja a reportar ao facto de ter outras condições na carreira profissional, nomeadamente a contagem de todo o tempo de serviço como “serviço docente”, com os respetivos direitos, deveres e regalias (Vasconcelos, 2012b). Conforme explicita Sara: *em creche a progressão na carreira vai até um determinado nível, ou seja, neste momento, a minha subida para jardim de infância iria implicar também custos financeiros à Instituição (E1, Sara).*

Apesar dos constrangimentos, Sara nunca solicitou a mudança, *nunca pedi para ir para jardim de infância*, embora transpareça no seu discurso que gostaria de ter outras

experiências porque é uma pessoa que não gosta de estagnar. Refere que se entusiasma com as mudanças

[...] se calhar, se mudar para o jardim de infância seria bom para mim, eu vou deliciar-me, eu vou continuar a ser educadora, mas vou ter que estudar mais um bocadinho e vou ter que me dedicar a perceber como é que funcionam essas crianças com essas idades, porque uma coisa é ter formação inicial, outra coisa é estar implicada na ação (E1, Sara).

“Há alturas que queria mais para melhorar a minha prática”

Sara é uma profissional muito exigente, preocupa-se diariamente com a qualidade da sua intervenção e também da sua equipa, pelo que tenta atualizar-se, no sentido de se capacitar para o desafio, responsabilidade e exigência que a educação em contexto de creche exige.

Para romper com algumas práticas que tendem a cristalizar e minimizar constrangimentos advindos do quotidiano da intervenção, tem-se apoiado em processos de trabalho coletivo e de reflexão com a equipa de sala. Refere: *tenho pessoas a trabalhar aqui, que, embora sem formação, são muito válidas e têm-me ajudado a pensar e claro para além de todas as colegas porque temos uma boa equipa na instituição (C. inf., Sara).*

A formação inicial proporcionou-lhe poucos conhecimentos sobre *o contexto de creche, pouco ou nada foi abordado (EE, Sara)*. Foi através do complemento de formação, com especialização na primeira infância, que se sentiu habilitada para intervir com bebés e crianças pequenas.

Por seu turno, a educadora Tina menciona que na sua formação inicial obteve *muita informação sobre creche, tivemos inclusivamente estágio em creche. A formação inicial deu-me conhecimentos para iniciar o meu percurso [...] adquirir os primeiros conhecimentos* e tem vindo a complementá-los em espaços de partilha com as profissionais da própria instituição.

Ambas sublinham que estes espaços de conhecimento partilhados, a partir das experiências de cada uma, têm contribuído para a renovação da ação profissional.

É neste sentido que Canário (2006) refere

[...] que cada escola constitui uma singularidade por definição, contingente, construída pelos atores e em uma permanente interação com o contexto em que se insere. Fundamenta-se aqui a pertinência de construção de [...] dinâmicas de formação que permitam aos professores e às escolas aprender com a sua experiência (p. 92).

Todavia, Sara faz referência à necessidade de alargar o seu conhecimento e encontrar outros espaços de socialização profissional. Sublinha que tem

[...] alturas em que sinto que estou a parar e daí, às vezes, sentir a necessidade de conhecer outros contextos, de perceber outras formas de trabalhar e às vezes do ponto de vista profissional conto muito com a participação de alunas da ESE que estão a estagiar na creche e que me vão trazendo novidades e vão olhando o meu trabalho, vão olhando o trabalho de equipa, vão olhando a sala e que vão dando contributos, vão fazendo críticas e neste sentido... mas, efetivamente, há alturas que queria mais para melhorar a minha prática! (E1, Sara).

Nóvoa (1995) considera que o exercício da profissão docente implica um permanente esforço diário de reflexão e partilha, consigo próprio, com a vida dos outros e com a própria vida; ninguém exerce a profissão sozinho, fá-lo em conjunto, com todos os outros docentes. A formação do educador e a sua motivação para o exercício da sua função também atravessam as condições da instituição educativa, o seu espaço e o seu funcionamento e organização.

“Criar consensos e reforçar competências na equipa”

É evidente para as educadoras Sara e Tina que uma das condições básicas para desenvolverem uma ação com qualidade *é terem que estar todas em sintonia, sempre em conjunto, nunca de costas voltadas* (C. inf., Sara), trabalhando coletivamente e apoiando-se mutuamente, para conseguirem alcançar os objetivos que são comuns, definidos e negociados pelo coletivo do grupo de educadoras a desempenhar funções no Centro para a Infância I.

A referência ao trabalho em equipa é feita em diferentes vertentes: trabalho em equipa entre todas as educadoras da instituição, trabalho em equipa entre as educadoras a intervir no contexto de creche, trabalho em equipa de sala (educadora e auxiliares de educação).

Embora as dinâmicas de trabalho das equipas sejam diferentes, basicamente desenvolvem-se em processos informais. A equipa de educadoras da instituição reúne, pelo menos uma vez no ano, de forma mais formal, *para definir, em conjunto, as linhas condutoras da intervenção para o ano em questão* (EE, Sara).

Tentam fazê-lo de forma periódica, pelo que,

[...] no início do ano até marcamos, calendarizamos algumas reuniões para ter com a Diretora, depois do ponto de vista prático, essas reuniões muitas vezes vão caindo por questões mesmo profissionais. Temos uma reunião marcada e, em cima da hora a Diretora não está, então já não nos reunimos (E1, Sara).

Sara sinaliza a informalidade como sendo uma fragilidade da equipa de sala, referindo que falta a *formalidade das questões [...] temos vontade e, no início do ano vem tudo cheio de "garra", mas depois passa* (E1, Sara).

Por seu turno, a educadora Tina procura explicitar que devido à multiplicidade de tarefas que a equipa tem de desenvolver quotidianamente, acabam por não ter muita disponibilidade. Revela que

[...] o trabalho é muito absorvente e nós, pelo menos eu funciono assim, em primeiro lugar está sempre o grupo e se eu vou prejudicar o grupo para ir fazer uma partilha com colegas, eu se calhar penso duas vezes, mas depois também sinto falta [Acrescenta que é] uma questão de organização do trabalho no sentido de "haver tempos para", não que a Direção nos coíba, nesse sentido, de todo, até acho que temos uma Direção que valoriza bastante estes momentos e essas partilhas, mas por vezes, no dia a dia não conseguimos, não conseguimos os tempos (E1, Tina).

O facto de não haver regularidade pré-estabelecida ao nível das reuniões, não inviabiliza, no entanto, a partilha de informação, de saberes, principalmente nas equipas de sala. Ao longo do dia, nos diferentes momentos da rotina, a partir de dificuldades, conflitos, questionamentos, tensões, desafios, atividades e projetos, a partilha é

permanente, é focada nos *problemas do quotidiano praxiológico* (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 76), em tempo real, representando para a educadora Sara *oportunidades de crescimento para todas. Crescemos em conjunto, procuramos criar consensos e reforçar competências na equipa* (EE, Sara).

Perrenoud (2000) sublinha que a imposição de normas e regras no trabalho em equipa deve ser substituída pelo incentivo, pela motivação, uma vez que, normalizar, muitas vezes, significa “esvaziar” o seu sentido e encetar caminhos frágeis em espaços onde a conciliação nas relações interpessoais e na expressão dos seus sentimentos tem de estar sempre presente. Não obstante, reforça que o facto de se ficar somente pelo incentivo, pela motivação, pode levar a uma certa falta de organização, com avanços e retrocessos.

A este respeito Tina refere que, por vezes, sente necessidade de reunir de uma forma, mais organizada,

[...] com um tempo estabelecido para que se possa fazer uma verdadeira reflexão, para estarmos mais focadas, para não ser tudo no ar... para não sermos interrompidas pelas crianças, para podermos pensar mesmo sobre tudo [...] Eu, pessoalmente, também não consigo explicar muito bem o porquê de não o fazermos, porque nós sentimos efetivamente essa necessidade de nos juntarmos mais, de partilharmos mais, de conhecermos melhor o trabalho uma das outras (E1, Tina).

A competência para trabalhar em equipa constrói-se no quotidiano da intervenção, o que implica que os seus elementos tenham sempre presente que não é fácil trabalhar com outras pessoas, temos de estar preparados para enfrentar desafios, dificuldades, oposição e, por vezes, sentimos que teremos que questionar determinadas conceções que estavam estabelecidas e procurar a mudança, mas para isso temos de dispor-nos a construir com o outro (Ghedini, 1994), *o que nem sempre é fácil, são processos difíceis porque as pessoas têm formações diferentes, experiências diferentes.* (E1, Tina).

O trabalho em equipa para Sara contribui, simultaneamente, para *o desenvolvimento e bem-estar das crianças*, bem como, *para o desenvolvimento profissional dos adultos* (E0, Sara). Tina também enfatiza esta perspetiva construtivista da aprendizagem profissional, afirmando que

É muito importante partilharmos a nossa prática, ajuda-nos a crescer, a melhorar o nosso trabalho. Penso que todas nós pensamos da mesma forma, mas depois é difícil por em prática, criar esses momentos para estar e fazer em conjunto (C. inf., Tina).

[...] há bocado estava ali sentadinha a conversar com a Sara; a Sara manifestava que tem uma necessidade enorme de ver outros contextos, de ver outros espaços, de falar com outras colegas, ela expressou-se que seria uma "lufada de ar fresco" (E1, Tina).

A partilha de tarefas e entreajuda entre adultos nestas duas equipas também são aspetos importantes a destacar porque *contribuem para a coesão na resolução de problemas* (E1, Tina) e *para um ambiente relacional muito próximo* (E1, Sara).

Sara menciona que *é muito importante que as pessoas se sintam úteis e que vejam as suas qualidades valorizadas* (EE, Sara). Do desempenho conjunto e conjugado dos diferentes papéis, nasce o projeto e a dinâmica da ação educativa. De facto, independentemente dos papéis específicos que cada profissional assume, o trabalho em equipa deve-se basear na disponibilidade de mudança de cada um e na superação da própria visão do mundo, onde a diferença não se torne subordinação e discriminação, mas sim se estruture como um todo, em que cada um tem as suas próprias responsabilidades e o próprio estilo de intervenção (Saitta, 1998).

Neste sentido, Sara procura que as duas auxiliares que integram a equipa de sala, assumam todas as vertentes de trabalho com as crianças, nomeadamente questões pedagógicas que, na maioria das vezes, estão reservadas à educadora. Procura, permanentemente, capacitar as pessoas que a rodeiam, através da partilha dos seus conhecimentos e, dessa forma, reforçar a sua retaguarda quando não está presente. Menciona que

[...] temos um bom trabalho de equipa do ponto de vista relacional, temos uma equipa jovem na creche, em que o educador é um elemento de referência, em que passa todos os seus conhecimentos, e não há aqui aquela questão em que o Educador diz para fazer, ou "faz-se deste modo" e vai uma auxiliar... que contraria, acontece em muitos sítios e contraria a opinião do Educador... não, não temos isso aqui, de todo. Sinto muita confiança na equipa, quando não estou sei que tudo vai correr bem (E1, Sara).

A cultura colaborativa na equipa de sala da Sara é também evidenciada nas suas narrativas quando se constata que não emprega o “eu”, o que prevalece é o “nós”, sendo revelador da expressão de um coletivo (Formosinho & Machado, 2009b). O seu discurso, sempre no plural, com expressões como “nós fizemos”, “preocupámo-nos”, “sentimos” coloca de lado, a fragmentação que existe em tantos contextos educativos,

entre pensadores e decisores, por um lado, e executores e seguidores, por outro (idem, p. 94).

O tempo dedicado em equipa à planificação e avaliação da intervenção educativa também é uma prática no agir profissional destas duas educadoras, mas sempre ao nível da equipa de sala:

Nas reuniões de sala normalmente eu costumo fazer uma avaliação do trabalho que foi feito até à altura e propomos novos desafios a partir daquele momento, "Queremos alcançar isto e isto a partir daqui." (E1, Tina).

Vamos conversando informalmente e vamos avaliando o que temos vindo a fazer e o que a partir daí podemos alcançar [...] temos muitas informações das conquistas das crianças, do desenvolvimento, do espaço, portanto existe nesta equipa uma relação muito saudável neste aspeto (E1, Sara).

Importa salientar que relativamente ao planeamento das reuniões de pais, a gestão do processo de trabalho é diferente: a educadora Sara refere que *à medida que a data se aproxima vou ouvindo as colegas e assim vou dando corpo a algumas ideias e depois, entre todas decidimos como fazer e tudo é organizado em equipa (CE, Sara);* a educadora Tina refere que

Normalmente estou sozinha, as reuniões preparo sozinha, a não ser que pense nalguma coisa que implique a participação das colegas. Obviamente que as colegas auxiliares ajudam-me sempre que for necessário, mas nas questões pedagógicas elas também têm sempre um pouco de receio de... não é de participar, será de fazer ou dizer alguma coisa que não é bem aquilo. E delegam em nós essa responsabilidade, aliás como é óbvio e eu acabo sempre por preparar a reunião, sendo que antes da reunião lhes transmito "olhem, eu preparei a reunião assim, o que é que vocês acham? Acham que pode funcionar? Têm alguma sugestão?" e se houver sugestões, acabo por ter em consideração aquilo que elas possam ou não sugerir, não é? (CE, Tina).

No que concerne ao trabalho em equipa com todas as educadoras da instituição Sara menciona que *o Projeto é construído em equipa porque nós vamos trabalhando informalmente, porque efetivamente não temos o hábito de nos juntarmos todas e construirmos todas.* Não é que Sara não valorize esses espaços de construção conjunta, mas considera que *é difícil disponibilizarmo-nos para aquele dia e aquela hora (E1, Sara).* A direção da Instituição não coloca obstáculos, mas, mesmo assim, enquanto equipa, não se conseguem organizar. Tina (E1) reconhece que

É a questão da organização do trabalho no sentido de "haver tempos para" não que a Direção nos coíba nesse sentido, de todo, até acho que temos uma Direção que valoriza bastante estes momentos e essas partilhas, mas por vezes nós no dia a dia não conseguimos, não conseguimos os tempos, efetivamente. [...] Eu às vezes penso que vamos deixando correr... "Ah, a gente tem que fazer!", mas o tempo vai passando e acabamos por não concretizar as coisas. Não sei explicar-lhe o motivo pelo qual as coisas funcionam assim, pronto há várias circunstâncias, por vezes há uma colega que falta e já não temos a disponibilidade de estar a ausentar-nos da sala para prepararmos alguma coisa ou para fazer alguma reunião.

Sara também faz referência ao seu papel como *modelo para a sua equipa*, sentindo que tem essa responsabilidade, acreditando que pode fazer a diferença e para isso procura introduzir mudanças, nomeadamente na forma como observam a criança porque

quando se trabalha com bebés é muito importante saber observar, é a partir do que observamos que os conhecemos e conseguimos proporcionar aprendizagens de acordo com as características de cada um (C. inf., Sara).

Como refere Ostetto (2000) *O olhar também se educa. De um olhar estereotipado vamos procurando o olhar contextualizado, tentando romper com o preconceito que pode estar associado à supervalorização da teoria* (p. 27).

As ações formativas que acontecem nas instituições educativas, quer sejam realizadas por formadores externos, quer pelos profissionais da própria instituição, constituem-se em elementos muito favoráveis para o desenvolvimento profissional, pois pressupõem a partilha e a colaboração entre docentes e demais profissionais e fortalecem o próprio movimento de mudança. Sobre o assunto, os autores Fullan & Hargreaves (2000) sublinham:

Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações, em especial aquelas que estabelecemos com pessoas importantes para nós. [...] Se em nossos locais de trabalho há pessoas que são importantes para nós e estão entre aquelas por quem temos consideração, elas terão uma enorme capacidade para, positiva ou negativamente, influenciar a espécie de pessoas e, por conseguinte, a espécie de professores em que nos tornamos (p.55).

A tarefa de manter uma equipa motivada e disponível para colaborar não é fácil, *exige muito de nós, temos que ter tudo bem definido, bem organizado para que todas se entendam e saibam o que é para fazer. [Também é necessário] que as pessoas se conheçam bem, as suas capacidades, as suas dificuldades, o que mais gostam e menos*

gostam de fazer (C. inf., Sara), para que os objetivos traçados sejam alcançados e as dificuldades superadas.

A educadora Sara sentiu essas dificuldades, de forma mais acentuada, quando desempenhou funções de coordenação pedagógica na valência de creche, afirmando que *nem sempre se consegue agradar a todos porque para já somos muitas e depois somos pessoas muito diferentes com percursos de vida diferentes, com formações diferentes e isso influencia as profissionais que somos* (EE, Sara).

Com as famílias: “temos de estar intencionalmente disponíveis para a relação”

As educadoras Sara e Tina procuram prestar um serviço de igual qualidade a todas as crianças e para o conseguirem têm necessidade de responder com sensibilidade às suas expressões (corporais, faciais e vocais), aos seus interesses e às suas necessidades. Para tal, necessitam de estabelecer com as famílias *relações próximas, para partilhar informações e conhecimentos* (E1, Sara), dispondo-se a escutá-las, respeitando as suas diferenças (culturais, linguísticas, religiosas), *conhecer as suas opiniões, os seus pontos de vista* (CE, Tina). Em suma, procuram desenvolver uma *pedagogia articulada* (Whalley, 2003, cit. por Vasconcelos, 2009a, p. 65).

Diariamente, tentam dialogar e estabelecer intercâmbio entre os dois contextos e entre os adultos que intervêm com as crianças, para que a informação passe de forma fluída, principalmente porque atuam com crianças pequenas e estas não se expressam na forma convencional adulta, *não contam o que aconteceu. Os meus bebés ainda não verbalizam como passaram o dia, o que comeram, o que fizeram. Temos mesmo que conversar, para passar a informação toda* (CE, Sara). Este é um dos fatores que contribui para que Sara afirme que a relação com as famílias no contexto de creche é mais próxima que no jardim de infância, *há mais intimidade, os pais vêm mais, estão mais presentes em tudo* (E1, Sara).

Na mesma linha de pensamento, a educadora Tina refere que

[...] apesar de não ter experiência fora do contexto de creche, penso que o envolvimento dos papás e mamãs se vai esbatendo um pouco conforme eles vão crescendo e vão passando para outras valências [...] se calhar em ATL, que é uma nova experiência que eu também estou a ter com o meu filho mais velho, se calhar já acho que os pais se demitem um bocadinho do seu papel (CE, Tina).

Através do relato de vivências e da troca de ideias, tendo por base, principalmente, as conversas informais no início e no final do dia, procuram estabelecer momentos de reciprocidade, que favoreçam a escuta, o reconhecimento da diversidade, a confiança e *uma partilha muito grande de emoções e experiências com os papás e com as mamãs, eles parece que querem absorver tudo [...] o estabelecimento de vínculos entre todos, educadoras, auxiliares, crianças e famílias é mais fácil* (CE, Tina).

Refere que, no período de adaptação das crianças, os momentos de interação para partilha de informação intensificam-se e revestem-se de uma grande importância para *conhecer melhor as crianças* e também para se conseguir estabelecer *formas de atuação e relação idênticas* (E1, Tina). Afirma que

[...] deve ser muito custoso [para as famílias] entregarem os seus tesouros a pessoas que não conhecem, que nunca viram, que não sabem quem são. [Tenta tranquilizar as famílias, afirmando que] nos primeiros dias quando a criança está a fazer a adaptação e nos primeiros dias de creche, costumo dar mais atenção, tento minimizar este processo, dando uma palavrinha à mãe: “Se houver alguma coisa nós ligamos, fique descansada” (E1, Tina).

Também para a criança o período de adaptação corresponde a momentos difíceis, pois a sua entrada na creche significa, geralmente, a sua primeira experiência fora do ambiente familiar. Para lidar com esse “processo de separação”, ela pode mudar de comportamento, como por exemplo usar diferentes formas de expressão, como o choro, ou mesmo adoecer. A reação da criança ao novo ambiente pode variar de acordo com as suas características pessoais, idade, atitude do educador, planeamento da intervenção e também da própria reação da família.

A entrada da criança na creche é um momento delicado tanto para ela como para a sua família, bem como para a instituição que a acolhe. Ela não vai sozinha para a creche. Com ela, vai também a sua família, com a sua história, os seus valores, as suas atitudes, os seus anseios, os seus desejos, os seus interesses, as suas necessidades e as suas

próprias expectativas. Daí, a importância de a educadora ter necessidade de conhecer melhor as famílias e o seu modo de vida, principalmente porque não existe um único modelo de família.

Neste período os profissionais também *têm que lidar com as suas emoções, não é fácil, precisam que os pais confiem nelas para que possam cuidar e educar com autonomia*, embora ao se colocarem no lugar desses pais reconheçam as dificuldades, principalmente das mães, *porque também sou mãe, somos mães e sabemos que não é fácil confiar os nossos filhos a pessoas que mal conhecemos* (CE, Sara).

Implica, assim, que todos os adultos envolvidos, familiares e profissionais, fiquem atentos e estabeleçam um bom canal de comunicação entre eles, através de diversas ações quotidianas, onde se intensifique a escuta, a partilha, a valorização da experiência de todos, no sentido de garantir o bem-estar da criança. Os primeiros contatos entre as famílias e profissionais são decisivos para a construção de relações de confiança entre ambos.

A sensibilidade da equipa da creche, em relação ao comportamento familiar, na fase inicial, pode fornecer pistas muito importantes sobre a forma de ajudar ambas, família e criança, a começar bem a vida no novo ambiente. Há assim necessidade de *estarmos atentas aos sinais das famílias para as conhecermos bem* (CE, Sara), pois cada família tem a sua história e relaciona-se de uma forma singular com a instituição educativa, pelo que, como nos alerta Vasconcelos (1997, p. 42),

não podemos limitar-nos a julgar, devemos sobretudo tentar compreender, no sentido de tentar captar o significado, aprender a ver para além das primeiras impressões, que são, necessariamente superficiais.

Conscientes de que os graus e níveis de participação de cada família são variados e não há medida única e normalizada, estas duas educadoras, promovem diferentes modelos de relação, de forma a contemplar a multiplicidade de variáveis culturais, económicas, sociais, etc., presentes nos sistemas familiares das crianças.

Assim, promovem espaços formais e informais, nomeadamente os momentos diários de acolhimento e despedida, as festas de dias comemorativos, encontros individuais

sempre que famílias e educadora pretendam partilhar informação e três reuniões coletivas, que decorrem ao longo do ano

Uma inicial em que nós transmitimos aos pais aqueles que são os propósitos para o ano, aquilo que nós pretendemos alcançar, depois uma reunião intermédia a meio do ano em que... um ponto da situação; como é que estamos, o que é que ainda pretendemos fazer e também saber um pouco o feedback dos pais, quais são as próprias expetativas dos pais, se estamos a ir de encontro a essas expetativas ou não... e depois uma no final do ano para fazer a avaliação do ano letivo, aquilo que nós nos propusemos no início se conseguimos alcançar ou não (E1, Tina).

É na primeira reunião de pais, o primeiro momento de encontro entre todas as famílias e equipa pedagógica, que procuram construir espaços dialógicos, de explicitação de ideias, estabelecer contacto, troca, sem diluir singularidades.

Tivemos oportunidade de participar nas primeiras reuniões de pais das duas salas e, como foram momentos muito intensos de relação, momentos de construção de proximidade, de respeito, de estimulação de sentimentos e valorização da experiência do outro, consideramos pertinente expor a forma como decorreram, bem como apresentar a seleção de estratégias altamente criativas que estas educadoras mobilizaram para o envolvimento e participação das famílias.

A educadora Tina organizou o espaço para bem acolher, pelo que reservou um tempo para o acolhimento, colocou música ambiente e serviu chá e biscoitos, confeccionados por ela, referindo que gosta

[...] muito de criar um ambiente informal, para todos estarem à vontade e dizerem o que sentem, o que gostam, o que não gostam, o que os preocupa... por isso, nesta altura não gosto de fazer apresentações com computador... gosto de falar, de conversar... as apresentações ficam para o final do ano, agora é mesmo ganhar confiança, relação. Estes primeiros contatos são essências e para isso temos que estar de corpo inteiro, muito disponíveis e também com todos os sentidos a funcionarem para captar tudo e, dessa forma, ficar com o máximo de informação, de conhecimento destas famílias e dos seus filhotes (C. inf., Tina).

A reunião foi dinamizada de uma forma tranquila, dirigiu-se a todas as famílias e conversou com elas, por breves instantes, de forma individual e, posteriormente, recolheu informação sobre a história pessoal e familiar de cada criança (desejos, preferências, hábitos diários...), distribuindo a cada mãe/pai uma folha com a fotografia do filho(a), sendo que

a fotografia serviu para lhes dar um maminho para eles pensarem nos filhotes e naquilo que querem para eles [e solicitou] uma breve caracterização dos seus filhotes para nos indicarem quais eram as suas expetativas [...] para que eu possa, no projeto de sala, ir também um pouco mais ao encontro dessas necessidades que as famílias sentem. [...] em anos anteriores, quando pedimos esta caracterização aos pais, pedimos para eles fazerem em casa [...] mas por vezes perde-se porque há uns que trazem, outros que não trazem, depois acaba por não ficar completo (CE, Tina).

Procurou criar um ambiente acolhedor e descontraído para *conhecer as expetativas dos pais, tranquilizá-los e informar sobre as características do grupo de crianças e sobre a forma como tem decorrido o processo de adaptação* (CE, Tina).

Interagiu com as famílias de forma cordial e empática, por vezes com algum humor e foi dessa forma que captou a atenção dos presentes para informar sobre os processos de adaptação das crianças. Dirigiu-se a cada família e

[...] falou um pouco de cada criança, referiu alguns comportamentos que elas têm vindo a manifestar, nomeadamente angústia, ansiedade, choro. Sensibilizou os pais para o apoio nestes momentos, para que se mostrem, tranquilos, calmos e, dessa forma, passarem para os seus filhos essa tranquilidade. Fez referência à importância da organização do espaço: equipamentos e materiais apelativos e adequados à idade das crianças. Explicitou a rotina, sublinhou a flexibilidade da mesma e referiu a sua importância no desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças (Obs. Reunião de Pais, Tina).

Convidou os pais a participarem num jogo, que passamos a descrever, com base no registo da observação:

A educadora Tina solicitou a todos os presentes, familiares, auxiliares e estagiária que se posicionassem em círculo e referiu que o novelo de lã iria ser lançado entre todos, sendo que cada participante ao lançar o novelo devia referir uma característica do seu filho(a). A educadora, auxiliares e estagiária deveriam referir uma característica do grupo. No final, com a teia construída, a educadora sublinhou a importância do jogo e convidou o grupo a desmanchar a teia, mas cada um deveria referir o que esperava da creche, as suas expetativas, sendo que a teia foi-se desmanchando através de palavras como: autonomia, tranquilidade, convívio, interação, liberdade, experiências, largar a fralda... A educadora foi refletindo com os pais sobre o que iam verbalizando e fazendo o paralelismo com as intencionalidades educativas previstas para o presente ano. Foi tranquilizando os pais, de forma fundamentada, em função dos receios e ansiedades demonstradas relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos. Terminou o jogo, com o novelo de lã na mão e referiu *que todas as crianças se encontram num processo de desenvolvimento e todos têm um papel muito importante, daí a necessidade de todos colaborarem e partilharem informações.* (Obs. Reunião de Pais, Tina).

Sara, ao organizar a primeira reunião *para partilhar o que se pretende fazer ao longo do ano letivo*, também teve a preocupação de criar um ambiente verdadeiramente acolhedor na sua sala para receber as famílias e *fazê-las sentir que são esperadas, bem-vindas e importantes* (C. inf., Sara).

A organização do espaço físico (disposição do mobiliário, exposição de fotografias das crianças, textos com explicitação de atividades realizadas) e a seleção dos materiais a explorar (música, vídeos, vários objetos para dinamizar os jogos), também é um ponto-chave para facilitar as interações, propiciar encontros, diálogos, elos de ligação com as famílias e entre estas e as profissionais.

Confidenciou, com serenidade e com um grande sorriso no seu rosto, aspeto que a caracteriza como sendo uma pessoa que está sempre bem-disposta, que *tudo tem que estar bem organizado, é aqui que tudo começa, é aqui que nos damos a conhecer como profissionais [...] as atividades foram planeadas com cuidado, toda a equipa esteve envolvida* (C. inf., Sara).

Passamos, a seguir, um excerto do registo da observação da reunião de pais, para darmos a conhecer todas as dinâmicas:

Enquanto se aguardava pela chegada das famílias, Sara colocou música e à medida que os pais foram chegando dizia que era a música *que os meninos já ouviram milhentas vezes e que adoram ouvir*. Os pais sorriram e alguns referiram que já conheciam, que em casa, os seus filhos cantarolavam a melodia. Também passou pequeninos filmes com coreografias feitas pelas crianças. Proporcionou momentos muito descontraídos, com muito boa disposição.

Foi dado o mote para se iniciarem *relações de conhecimento e de confiança entre todos*, sendo que o grande objetivo que esteve subjacente foi conseguir *verdadeiras relações de participação e integração ao longo do tempo*. Após reunidas as condições para proceder às apresentações de todos, solicitou que cada pai/mãe identificasse o seu filho(a) e falasse um pouco sobre ele(a) e também sobre as expectativas que têm em relação ao contexto. Duas mães ao falarem sobre os seus filhos emocionaram-se bastante, acabando por chorar. Sara agradeceu os testemunhos e propôs a realização de uma atividade – *vamos transformar a sala numa cozinha, vamos todos ser cozinheiros*. Novamente as famílias se mostraram participativas e muito bem-dispostas. Sara distribuiu aventais e chapéus de cozinheiro a todos os presentes. Solicitou que todos se colocassem de pé, para estenderem a mão direita e esconder a esquerda. Colocou um bolinho na mão direita de cada participante e desafiou os pais para comerem o bolinho sem mexerem o braço. Foi um momento muito intenso, divertido, descontraído e “recheado” de gargalhadas.

Perante a dificuldade, acabaram por comer os bolinhos dos vizinhos. Posteriormente, propôs um momento de reflexão, de forma a levar os presentes a perceber o objetivo do jogo. Referiu que pretendia *demonstrar que os objetivos são mais fáceis de alcançar quando se pensa em conjunto, quando se partilha as dificuldades e se tenta ultrapassá-las em conjunto, em parceria*. Para reforçar esta ideia através da leitura de um pequeno texto “A fome de conhecimento um do outro” e todos conversaram sobre a mensagem do texto, que estava em consonância com o jogo que tinham realizado. Sara transpôs a mensagem para o contexto de creche e refletiram sobre a importância da participação das famílias, e sobre as formas possíveis de efetivarem essa participação.

Propôs a realização de outro jogo, desta vez a pares, que consistiu na montagem de puzzles de duas peças grandes em cartolina, que continham frases – umas peças tinham intencionalidades educativas, outras expectativas e desejos das famílias manifestadas aquando da inscrição, através do preenchimento de um documento. O objetivo *foi o cruzamento entre aquilo que a equipa educativa pretende atingir e aquilo que as famílias esperam para os seus filhos*. Após o término do jogo, os puzzles foram expostos na parede e conversaram sobre as intencionalidades educativas para o grupo de crianças e sobre a rotina diária (Obs. Reunião de Pais, Sara).

A educadora Sara, com base em estratégias simples, mas muito criativas, conseguiu a participação ativa de todos e teve a proeza de, através de momentos verdadeiramente lúdicos,

tratar de assuntos muito sérios, onde todos tivemos oportunidade de refletir sobre os nossos bebés e o que vamos fazer a partir de agora, todos juntos, sempre trocando, partilhando o que foi feito, o que vamos fazer... para que todos se desenvolvessem de forma saudável (C. inf., Sara).

Um aspeto que mereceu a nossa reflexão com as duas educadoras após a reunião, prendeu-se com o facto de termos verificado que foram muito cuidadosas na forma como comunicaram com os pais, sendo que o discurso de ambas obedeceu a

um registo claro para todos, evitando, por exemplo, o recurso a metodologia técnica própria da cultura escolar, mas eventualmente desconhecida para muitos pais e, por isso, inibidora de eficácia na comunicação (Morgado, 2004, p. 97).

Partilhar cuidados e educação implica o encontro de famílias e profissionais que podem ter perspetivas diferentes sobre desenvolvimento e necessidades infantis, pelo que é necessário uma constante negociação entre as partes e a melhor via para o fazer, conforme refere Sara,

é sempre através da brincadeira, onde eles [pais] se sintam novamente crianças e a partir daí tudo é mais fácil, a confiança, os afetos, a proximidade, a autenticidade, a verdade...a pouco e pouco, devagarinho, tudo aparece, tudo se consegue (CE, Sara).

Esta perspetiva vai ao encontro do que assinalam Bassedas, Huguet & Solé (1999) que, numa perspetiva de entendimento e

[...] colaboração mútua, que passa pela confiança e pelo conhecimento, é possível fazer o que seja necessário: assegurar que os dois contextos de desenvolvimento mais importantes nos primeiros anos de vida de uma pessoa possam partilhar critérios educativos que facilitem o crescimento harmónico das crianças (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 285).

A educadora Sara destaca que é, também, através destas interações informais e da proximidade que proporcionam, que procura dar a conhecer o seu papel, para que não se reforce a significação do contexto de creche como um simples lugar para a criança ficar e que compreendam a sua função educativa, informando *que na creche não é só cuidar, há coisas que acontecem e que fazem parte e que são importantes para o desenvolvimento da criança* (E1, Sara).

Desta forma, reconhece que ao estabelecer um trabalho colaborativo com as famílias, está, por um lado, a contribuir para a qualidade do atendimento, portanto a beneficiar as crianças e a promover o seu bem-estar, que consiste numa condição importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança; por outro lado, procura valorizar a sua intervenção e, por conseguinte, o reconhecimento profissional da profissão do educador a intervir no contexto de creche, na medida em que, através dos diferentes contactos, aproveita a oportunidade para expandir o conhecimento das famílias sobre o real significado do trabalho que se desenvolve na creche.

Sara também faz referência à orientação que dá a algumas famílias que estão a iniciar uma experiência nova - a parentalidade. Procura devolver à família forças e competências, através do envio de *uns textinhos para casa [...] são coisas teóricas e sem qualquer formalidade: “Olhe está aqui um...” e às vezes tenho feedback [...] conversamos* (E1, Sara)

Para darem a conhecer o trabalho que realizam com as crianças, as duas educadoras utilizam os expositores que se encontram à entrada e dentro das salas, onde colocam

questões de informação geral, coloco às vezes os próprios textos que envio para os pais, às vezes passa ali uma avó que está à espera que o bebé coma, não entra na sala para não interromper e enquanto está ali pode ler. Tenho as intencionalidades educativas que definimos no início do ano, também estão no placard o ano inteiro e depois as atividades que muitas vezes

vamos fazendo... as fotografias... porque eu acho que a imagem no contexto de creche conta muito, os pais têm essa necessidade de visualizar os acontecimentos [...] Mas uma coisa é saber que o bebê meteu a mão na digitinta, chegou a casa com os dedinhos sujos de... mas outra coisa é passar uma imagem de que efetivamente aquilo aconteceu, têm a possibilidade de ver que as coisas aconteceram (E1, Sara).

[...] estão presentes trabalhos realizados pelas crianças, e os pais conseguem perceber o que os filhotes são capazes de fazer e o que é feito diariamente na creche. Passar esta mensagem é muito importante, mostramos o trabalho que é desenvolvido no dia a dia com as crianças e desta forma, também estamos a reforçar a nossa profissionalidade (E1, Tina).

Saber o quê, como e porque é que as crianças fazem determinadas atividades contribui para a construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis e também para conceberem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais (Fortunati, 2009).

Na creche a exigência é maior, temos que estar sempre envolvidas com tudo e todos, mas com as famílias tem que ser permanente, temos que estar intencionalmente disponíveis para a relação (C. inf., Sara) A este respeito Vasconcelos (2000, p. 66) alega que

Trabalhar com os pais tornando-os como habitantes de fronteira pressupõe uma enorme flexibilidade por parte do educador, um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, [num processo de construção gradativo de significados e conhecimentos], fazendo-as sentir-se participantes na vida da instituição educativa.

5.2.2. O Centro para a Infância II: dinâmicas de intervenção das educadoras Alice e Carla

“Tornar visível o invisível”

As educadoras Alice e Carla ao organizarem a intervenção educativa tentam que esta se pautar pela partilha de responsabilidades na procura permanente em promover uma convivência prazerosa e comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem das

crianças. O dia a dia organiza-se tendo como base a proposta pedagógica da Instituição, consubstanciada no projeto educativo e projeto pedagógico, com a participação de todos: educadoras, auxiliares, crianças e famílias com o propósito de construir um ambiente de aprendizagens organizado em torno do brincar, como expressão máxima da infância e das relações entre as crianças e os seus pares.

As suas preocupações centram-se na criança, como refere Carla:

[...] aqui a preocupação é mesmo a criança, as suas necessidades, respeitar cada criança, as suas preferências, os seus interesses,.. [...] [Prioriza] o bem-estar e satisfação das crianças, o desenvolvimento global, afetivo, social, intelectual [...]. No fundo [procura] tornar válido o tempo que eles passam aqui connosco e tudo passa pelas autonomias, pela independência (E1, Carla).

Alice reforça esta ideia quando nos transmite que entende o desenvolvimento da criança de forma integrada, isto é, os *aspetos cognitivos, afetivos, emotivos, sociais, motores estão todos interligados, não é possível separá-los, temos mesmo que entender a criança dessa forma*. Esta forma holística de entender o desenvolvimento da criança é determinante para o estabelecimento de valores e objetivos, que conduzam a práticas adequadas. Segundo Gabriela Portugal (2000, p. 89),

[...] aquilo que os bebés necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os sentidos.

Carla refere que tem vindo a ser questionada por familiares sobre *o que faz com crianças tão pequenas? Não falam, não cantam, não sabem pegar nos lápis, não sabem pegar nos pincéis, ... mal ouvem as histórias...não dão atenção a nada* (E1, Carla). Sublinha que, inicialmente, foi difícil responder de forma fundamentada, que nem ela

[...] sabia muito bem o que fazer, senti-me perdida... que ainda se está a encontrar e também a procurar formas de agir, mas [tem consciência] que algum percurso já fez e que uma coisa é certa, não podemos valorizar os trabalhos porque dificilmente se vêem, eles na maioria das vezes não os fazem (E1, Carla).

Ostetto (2012), a este respeito sublinha que para intervir com bebés

é necessário ter disposição para aprender suas linguagens, que se revelam além da fala ou da possibilidade de desenhar ou riscar. O “dizer” dos bebés é marcado nos gestos, nos balbucios, nos sorrisos, nos choros e nas palmas, bastando apenas a disposição para vê-los e ouvi-los.

[Reforça a importância de] *um trabalho sustentado na experimentação, na pesquisa e na vivência com diferentes materiais* (p. 9).

Considera-se, assim, a necessidade de se valorizar os processos e não os “produtos”, ou os resultados, daí o facto da educadora Alice referir que

a creche tem menos “placard” [...] não temos muitos trabalhinhos para mostrar [...] temos menos coisas para expor. [...] porque temos necessidade de ter coisas para mostrar, essencialmente aos pais, eles procuram, focam o seu olhar nas paredes à procura do que os seus filhos fizeram, mas nem sempre temos trabalhinhos e então mostramos as conquistas das crianças [...] o conseguir calçar o sapato, o comer sozinho (E1, Alice).

A educadora Alice, para conseguir promover as potencialidades das crianças, sem recorrer, sistematicamente, aos “produtos” e poder valorizar os processos, sentiu necessidade de ter *mais conhecimentos*, uma vez que ao longo do seu percurso académico, *essas ferramentas* não foram adquiridas. Desta forma, *arregaçou as mangas* e enveredou pelo caminho da autoformação, revelando

que não tem sido fácil, em toda a minha formação se valorizaram os trabalhos das crianças, tudo era feito em função dessa produção, tem sido um grande esforço da minha parte [...] tive que investir, ler muito, pesquisar, para valorizar tudo quanto é feito aqui, e também para dar a conhecer o que a gente faz aqui (E1, Alice).

Guimarães, D. (2011, p. 162), ao dialogar com Foucault (2007), fortalece esta ideia comentando que

[...] nas sociedades dos séculos XVIII e XIX, o controle sobre os indivíduos não se faz somente pela ideologia ou pela consciência, mas no e pelo corpo. [...] o corpo humano foi reconhecido política e socialmente como uma força de trabalho e produção de valor. Essa ideia invade as instituições modernas, especialmente as escolas que valorizam as crianças pela quantidade do que produzem, pelo trabalho que realizam.

Estando na presença de famílias que valorizam os trabalhos realizados pelas crianças e, na maioria das vezes, é através dessas produções que reconhecem o trabalho das educadoras, Alice sente necessidade de *mostrar trabalho* para ser reconhecida, uma vez que o “*trabalhinho*” [realizado pelas crianças] *legitima o trabalho pedagógico de creche* (Guimarães, D. 2011, p. 169).

Todavia, *o que as crianças fazem* [na maioria das vezes] *não é visível* (E1, Alice), o que contribuiu para que Alice tenha vindo a procurar outras formas de estar na profissão, no

sentido de poder introduzir algumas mudanças relativamente à conceção de creche, para que se possa passar de a encarar como um espaço *onde predomina um modelo escolar* para o reconhecimento da creche como um espaço *onde a complementaridade entre o cuidar e o educar caracteriza o atendimento* (E1, Alice).

Refere que tenta que os focos da intervenção com a criança se centrem muito em proporcionar *experiências significativas, na exploração de tudo o que a rodeia com todos os sentidos, mexer, olhar, tocar, pegar, misturar* (E1, Alice). Porém, não tem sido uma tarefa fácil, atendendo a que tem enfrentado muitas resistências, referindo que

[...] esta instituição sempre “encostou” as pessoas mais antigas e com menos formação à creche. Acabava por ser um contexto onde estavam as pessoas menos qualificadas, menos ativas, já com muito tempo de casa... portanto não valorizava a creche nem quem cá trabalhava (CE, Alice).

As resistências também se fizeram sentir ao nível das famílias e de alguns elementos da equipa, quer da própria creche, quer do jardim de infância. Na visão de Bondioli & Mantovani (1998), a intervenção do educador a intervir com crianças pequenas não deve ser contaminada com referências já legitimadas socialmente, como os modelos de família, de escola e também de educação pré-escolar, pois, de acordo com essa perspetiva, esses modelos são identificados como contra modelos a serem evitados ou como pedagogias do contágio.

Alice, ao recordar os seus primeiros tempos de intervenção no contexto de creche, refere que os recorda como se estivesse *numa ilha* (EE, Alice), sentiu-se isolada, sentiu-se como se não fizesse parte da equipa educativa da instituição. Não obstante, como é uma pessoa muito persistente

[...] aos poucos e poucos tenho conseguido introduzir algumas mudanças, mudar mentalidades, algum reconhecimento e fazer com que as experiências, as descobertas significativas [das crianças] tenham vindo a ser reconhecidas [pela equipa educativa e famílias] como momentos muito importantes para o desenvolvimento das crianças, que não é só através dos trabalhos que as crianças se desenvolvem (E1, Alice).

Neste sentido, Alice, na sua função de coordenadora, tenta que todos os adultos envolvidos na intervenção *vivam esses sentidos* para que todos os consigam valorizar e reconhecer *como espaços de aprendizagem, crescimento e conquistas* (Guimarães, D.,

2011, p. 170). Reconhece que tem de *tornar visível o invisível* e recorrer ao suporte fotográfico e vídeo para

[...] dar a conhecer o quanto é importante a criança explorar o espaço e os materiais, o relacionar-se e interagir com as outras crianças e com os adultos, o deixar a fralda e o passar a ir fazer o xixi no bacio, o aprender a não morder, o saber estar a explorar e não estar sempre a retirar os brinquedos ao amigo... (E1, Alice).

Consegue documentar os processos realizados pelas crianças e não só os “produtos”, ainda que os significados sejam dados por quem os aprecia. A documentação permite, entre outras coisas, tornar público o que se faz com as crianças e, ao tornar visível o trabalho que se realiza nas instituições, contribui para uma nova legitimação do mesmo na sociedade.

A educadora Carla ainda tem dificuldade em se distanciar dos *trabalhinhos*, expressão utilizada por Guimarães, D. (2011), para definir os “produtos” realizados pelas crianças *conectados aos temas do mundo social mais amplo* (p. 171). Carla alude que ainda sente

[...] aquela faltinha daquelas atividades, aqueles trabalhinhos todos...vêm aquelas datas [...] o Natal, por exemplo, e eu dizia; "Oh Alice, então o que é que vamos fazer? E ela respondia:" Eles também fazem! mas é muito básico, claro!". Agora já não vivo absorvida por isso, mas no início, nos primeiros meses, chegou por exemplo o Outono: "Ai, fazer o quê? Pronto, tinha aquela falta, fundamentalmente no início, hoje já encaro um pouco de outra forma, portanto...falar do... Dia de Reis, o que é isso de Dia de Reis? O que é que tem a ver com os meninos? As coroas, isto, aquilo... agora já não me faz muito sentido, mas ainda tenho inseguranças, ainda não sei bem o que fazer, mas sempre cá estão as colegas, não é? (E1, Carla).

Pensamos que Alice e Carla têm presente que a sua intervenção se deverá pautar por proporcionar às crianças diferentes desafios e que estes não se devem centrar somente na experimentação ou na realização de *trabalhinhos*, terão de ir para além disso. Exige muita atenção e reflexão para não caírem *numa prática reducionista*, considerando que, se por um lado o trabalho com as crianças pequenas tem pouca visibilidade, porque produzem pouco, por outro, elas fazem e dizem muito, só terão mesmo de saber escutá-las e observá-las (Tristão, 2004). Apesar destas educadoras estarem sensibilizadas para esta evidência, consideram que necessitam de atualização e pesquisa. Mencionaram que os conhecimentos adquiridos na formação académica (inicial e complementar) pouco se

centraram no agir profissional com crianças da faixa etária 0/3anos. Para elas, grande parte do que sabem, foi construído no dia a dia, adquirido por *conta própria* (E1, Alice).

“Olhar atento, registo e reflexão permanente – um grande desafio”

Desenvolver um *olhar atento e sensível não é um exercício fácil e tranquilo como pode parecer*, e ainda mais, como educadora de crianças pequenas, pois *é preciso reconhecer o que a criança nos quer dizer* (E1, Alice) através de diversas linguagens e não apenas através da linguagem oral, com a qual estamos habituados a comunicar.

A educadora Carla, no início da sua intervenção no contexto de creche, refere que teve de *ter uma atenção redobrada* para conseguir perceber as diversas formas comunicativas

[...] das crianças mais pequeninas, perceber as indicações dadas por elas nas suas interações e nas formas de brincar com as outras crianças e com o espaço. Mesmo com dificuldades, fui interagindo aos poucos, procurei respeitar às crianças que não estavam familiarizadas com a minha presença e, a pouco e pouco, fui conseguindo aproximar-me e começar a entendê-los e também a fazer-me entender (C. inf., Carla).

Carla deu *um novo passo para melhorar o atendimento com as crianças*, na procura de reconhecê-las nas suas múltiplas linguagens e como sujeitos de direitos, além de compreender que elas vivem a sua infância de modo diferenciado a partir dos seus diferentes contextos sociais, culturais, históricos, geográficos, étnicos, etc. (Rocha & Ostetto, 2008). Estas duas autoras sublinham que a tarefa de perceber as crianças nas suas múltiplas linguagens não é fácil, pelo que propõem a observação, o registo sistemático e a análise e reflexão como estratégias para minorar a dificuldade.

Foi precisamente o que Alice tentou implementar no contexto que coordena, considerando que é fundamental envolver todos os elementos da equipa, pelo que preparou a equipa para que todas aprendessem a observar a ação das crianças, considerando que *muitos olhos a ver, é completamente diferente de ser só uma pessoa* (E1, Alice).

A tarefa de registar o observado, nomeadamente como as crianças se organizam nas brincadeiras, como exploram o espaço e os materiais (dificuldades, preferências), como atuam na resolução de conflitos entre elas,

[...] é realizada em grelhas simples para poder ser refletido e avaliado nas reuniões semanais com todos os elementos da equipa. [Desta forma, reúnem] informação para passar aos pais e também para sabermos o que fazer, queremos que as crianças cresçam, que aprendam e para isso temos que saber o que é que elas já sabem, o que é que já fazem, para depois poderem fazer outras atividades, para aprenderem outras coisas, para se desenvolverem (E1, Alice).

Através dos registos das observações, esta equipa tem a possibilidade de refletir sobre a prática, o que proporciona tanto o crescimento das crianças como dos adultos envolvidos no processo. Diríamos que a reflexão conjunta entre todos os elementos da equipa, possibilita a construção coletiva de conhecimento sobre as especificidades da intervenção.

Por isso, a observação deve ser uma *ferramenta essencial* no quotidiano da intervenção com as crianças. A tarefa de registar o vivido, descrever e analisar todas as experiências do dia a dia, tem sido sinalizada e assumida como um elemento essencial para a qualificação da intervenção educativa. O registo diário, compreendido como espaço privilegiado de reflexão dos profissionais, converte-se em *atitude vital*. Quando é vivido e sentido com significado, acaba por se tornar o alicerce de toda a intervenção, um verdadeiro instrumento de trabalho, articulado com a planificação e a avaliação (Ostetto, 2000).

Os documentos de organização, gestão e monitorização da prática são considerados fundamentais pelas duas educadoras, contudo a certificação de qualidade da creche pelo Modelo de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais, do ISS (2010) é encarado como obstáculo à intervenção direta com as crianças. Alice afirma que é um modelo *muito complicado, para mim não tem aplicação direta, não veio facilitar, só complica, é tanta coisa, quase que temos que deixar as crianças para nos dedicarmos só aquilo* (E1, Alice).

“Aprendemos a partir da experiência e da partilha”

Constatamos que os processos de formação que as educadoras Alice e Carla foram adquirindo na sua vertente mais formal são referidos, por ambas, como insuficientes para agirem no contexto de creche. Observa-se que há uma distância entre os cursos de formação e as dificuldades imediatas das práticas pedagógicas encontradas na educação de infância.

Para Alice a formação inicial *foi uma decepção*, afirma que *aprendeu pouco, precisava de mais [...] devia dar conhecimentos para intervir em todos os contextos e haver uma grande ligação entre a teoria e a prática, mas eu tive pouco, inclusivamente a teoria estava desfasada da educação de infância*. Embora o complemento de formação na área da primeira infância tenha sido *uma grande âncora, deu-me ferramentas, mas não foi suficiente, que a creche tem muitas especificidades que é necessário atender e que nem tudo foi abordado* (E1, Alice).

O campo da docência constitui-se numa atividade profissional complexa, que requer uma formação específica, formação esta entendida como um processo contínuo do desenvolvimento pessoal e profissional e que atenda a uma constante pressão, quer por parte das instituições, quer por parte do mercado de trabalho (Zabalza, 2004).

Efetivamente, Alice afirma que os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para fazer face à multiplicidade e complexidade de situações com que se depara no quotidiano da sua intervenção, nomeadamente a gestão de uma equipa de seis auxiliares, a dinamização de um grupo de 30 crianças, com idades diferentes, numa organização de *espaço aberto* em parceria com uma colega sem experiência no contexto de creche e que *apresenta muitas dificuldades em se adaptar, que ainda não compreendeu o seu papel aqui na creche* (E1, Alice).

A este respeito afirma que ficou perplexa quando foi confrontada com os desabafos da colega Carla: *“Ai a minha mãe diz que eu estudei tantos anos para vir mudar fraldas”*; *“A minha mãe diz: já viste filha andaste a estudar e agora andas aí a fazer o quê? Achas que mereces isso?”* *“Aqui não se faz nada, não sei o que hei-de fazer”*; *“Ai a minha filha goza comigo porque eu vim para aqui”*. Considera que a colega não diz *com intencionalidade* mas menciona que é muito difícil partilhar a sua profissionalidade com alguém que *não acredita no que está a fazer*. Refere que os primeiros tempos

foram difíceis porque teve uma tarefa acrescida, para além de tentar encontrar formas de dar visibilidade à sua prática e superar a imagem desvalorizada que é socialmente veiculada, ainda teve de

motivar a colega, partilhar muito e acima de tudo tentei que ela percebesse que estar aqui é tanto ou mais importante que estar no jardim de infância, que é aqui que as crianças iniciam os seus percursos. É aqui que tudo começa e somos nós, somos nós educadoras de creche que estamos lá. Num contexto ou noutro somos sempre educadoras e que temos que ser nós a dar a conhecer o trabalho válido que fazemos. (E1, Alice).

Acredita que a colega se tornará uma *boa profissional, que procura junto da equipa acolher conselhos, observa, pesquisa, tenta dar o melhor e dar continuidade às dinâmicas que temos vindo a desenvolver* (C. inf., Alice).

Os momentos para motivar e integrar a colega foram considerados por Alice como bons momentos formativos, uma vez que *exigiu de mim um esforço para conseguir explicitar a minha prática, portanto exigiu reflexão sobre a minha prática e também alguma pesquisa e diria que acabei por fazer um confronto entre a minha prática e as pesquisas que fiz.*

Sinaliza outras experiências pessoais como fontes de saberes profissionais, nomeadamente a participação no presente estudo, referindo que

[...] participar na investigação, tudo isto, estas conversas são muito boas, fazem-me pensar, enquanto estou a responder, estou a pensar sobre o meu percurso, sobre as minhas dificuldades e isso é muito bom. É isso, o podermos estar com adultos que pensam como nós, parece que falamos todos o mesmo, a mesma linguagem, estamos todos no mesmo barco... e isso ajuda a melhorar a nossa prática, a fazermos melhor (E1, Alice).

A sua experiência como educadora cooperante na Escola Superior de Educação de Setúbal foi sinalizada também como um espaço onde cresceu muito com as estagiárias:

É giro que quem vinha aprender comigo eram elas, mas elas ajudaram-me imenso, fizeram-me descobrir onde estavam as minhas falhas e onde é que eu precisava de investir. [Salienta que as estagiárias] eram mensageiras das outras educadoras, das outras instituições e eram também lufadas de ar fresco, lufadas de informação, de novos conhecimentos (E1, Alice).

Tardif (2002) comenta que o professor constrói todos os dias um conhecimento pedagógico que é plural, ou seja, que provém de vários aspetos da sua vida, proveniente de fontes variadas.

A formação inicial e a formação complementar, para a educadora Carla, também foram insuficientes para intervir num contexto *tão específico como a creche*. Refere que tem feito o seu percurso, *devagarinho*, com *um grande investimento*, tem vindo a ler sobre *creches* e acredita que é na *prática, com as colegas, no dia a dia* que tem reforçado as suas competências profissionais (E1, Carla).

Alice defende que a sua metodologia e saberes profissionais foram construídos ao longo do seu percurso, influenciada pelos contextos e pelas equipas.

Para Alice e Carla os espaços e momentos mais formativos ao longo das suas trajetórias profissionais relacionam-se com as aprendizagens na profissão. As experiências de trabalho e a partilha com os pares, são consideradas as fontes de aprendizagem

[...] mais importantes, às vezes mais importantes do que as conferências, os seminários, as formações mais formais porque estamos mesmo a partilhar informação sobre a nossa prática, nas nossas crianças, as nossas famílias (E1, Alice).

[...] é muito enriquecedor aprender com as colegas, acaba por ser de acordo com as necessidades do momento e depois observamos como fazem e se tenho dúvidas pergunto, não me importo nada de perguntar (E1, Carla).

A educadora Alice valoriza muito a partilha de experiências, mas não tem disponibilidade para participar em grupos formados por educadoras para refletirem sobre as práticas profissionais, a família ainda não *lhe deixa tempo* para poder transformar esses espaços num elemento importante da sua formação. Acredita que a partir da partilha de experiências tudo se pode tornar mais fácil *porque muitas vezes aquilo que eu sinto outra colega também já sentiu e penso que podemos partilhar para crescermos em conjunto* e, dessa forma, contribuir para a afirmação da competência profissional (E1, Alice).

Tristão (2004) sublinha que os cursos de formação inicial

ainda têm um papel incipiente na constituição das profissionais que lidam com crianças de 0 a 3 anos. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empíria, na relação com as crianças. Na mesma perspetiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo (p. 186).

A educadora Carla testemunha que a experiência da maternidade contribuiu para melhorar o seu desempenho profissional, referindo que lhe trouxe uma maior segurança e confiança para enfrentar os desafios e dificuldades que surgem no relacionamento com as crianças e com as famílias. Ao iniciar o seu percurso no contexto de creche, os primeiros conhecimentos que mobilizou foram os da sua experiência maternal, conforme explicita:

O ter sido mãe ajudou-me muito, muito [...] A experiência contribuiu para me sentir um pouquinho mais segura... pouco, porque aqui não é como lá em casa, mas ajuda, ajudou bastante. Foi o relembrar a mudar a fralda, o acalmar no choro, o dar a comidinha, o dormir... Fez com que emocionalmente estivesse mais tranquila, mesmo com as famílias, sinto que fui buscar conhecimento para estabelecer uma boa relação e ultrapassar algumas dificuldades (E1, Carla).

“As coisas que a creche me ensinou”

Ao longo do seu percurso profissional, Alice refere que a possibilidade de partilha e confronto com pessoas com diferentes experiências de vida, nomeadamente crianças, equipas e famílias, contribuíram para a construção de relações forjadas no respeito, onde o diálogo, a disposição para ouvir e negociar pontos de vista, foram alguns dos “ingredientes” para se tornar *uma pessoa diferente, mais humanizada, mais sensível, mais respeitadora pelas características do outro* (E1, Alice).

A intervenção no contexto de creche tem vindo a reforçar essas competências e a introduzir algumas mudanças *enquanto pessoa e enquanto profissional*. Tornou-a uma *pessoa mais tranquila* no confronto com as dificuldades, *qualquer coisa que corresse mal “saltava-me a tampa” [...] mudei muito, já não ferveo em pouca água como fazia anteriormente* (E1, Alice). Atribui essa mudança à tranquilidade do ambiente que se vive diariamente na creche,

na forma como temos que agir com as crianças, temos que estar muito serenas, muito disponíveis [...] com uma capacidade de se por também no lugar dos outros, a criança, os bebés necessitam de outra forma de estar dos adultos, temos que estar mais disponíveis, temos que ser mais pacientes, eles muitas das vezes ainda não conseguem verbalizar o que querem, o que sentem, temos que tornar-nos profissionais mais tranquilas, aqui não pode haver muito stress, tem que ser ao ritmo deles, sem grandes preocupações com os trabalhinhos, temos que nos preocupar com o bem estar deles (E1, Alice).

A construção de saberes na profissão parece ser encarada como a fonte principal de aprendizagem. De forma recorrente faz referência a *muitas coisas que a creche [lhe] ensinou* que se relacionam com a ação com as crianças, mas também com os adultos, nomeadamente os seus pares, a equipa e as famílias. Estas aprendizagens têm vindo, nas suas palavras, *a moldar a [...] [sua] maneira de ser*, sente mais confiança na sua capacidade de tomar decisões, tem vindo a adquirir um conjunto de habilidades que lhe permite agir de forma mais inteligente e com autoridade junto da equipa, uma vez que era algo que a

intimidava, receava melindrar as colegas, se por um lado não dizia nada, não estava a exercer o meu papel de coordenadora, mas se dizia, tinha dificuldade em fazê-lo, é difícil não irmos pela negatividade e claro, depois corria tudo mal (E1, Alice).

Afirma que aprendeu *a ser mais tolerante com os adultos, a pensar mais antes de agir*, mas que essa capacidade de gerir a ansiedade e agir de forma mais previsível foi adquirida, primeiramente, na relação com as crianças e que, posteriormente, com base na reflexão sobre a sua ação, a transferiu para o exercício da coordenação (C. inf., Alice). Sente que tem feito uma

melhor gestão da equipa, dos recursos, dos saberes de cada uma [...] a ser mais eficiente, ajudou-me a ser capaz de ver o que é que eu consigo fazer e o que é que eu posso deixar também que os outros façam, para não estar tão sobrecarregada e depois não ser má colega, que a gente quando está sobrecarregada não tem paciência (E1, Alice).

Paige-Smith et al (2010), sublinham que a reflexão sobre a liderança é algo muito importante nos contextos de educação de infância e que há necessidade de tratar com respeito e empatia os membros da equipa, existindo uma grande probabilidade de que reproduzam esse tratamento na ação com as crianças. Acrescentam que

esse fator reforça a noção de que uma liderança eficaz é fortemente dependente das boas relações de uma equipe. Dito de outra forma, os líderes exercem sua liderança por meio de suas relações com outras pessoas: a liderança é uma atividade relacional (p. 71).

Alice menciona outras coisas que tem aprendido na creche, outras capacidades que a tornaram uma educadora com perfil para a creche, nomeadamente

ver e ler a linguagem não verbal, ficamos com uma capacidade de desocultar. É muito giro, acho que é uma das coisas que a creche me ensinou, me ajudou a desenvolver, é ouvir no

silêncio, diferenciar choros, emoções naqueles choros, conseguir perceber o que está bem, o que está mal quando a criança não diz dói-me isto, ou tenho isto, ou quero aquilo (E1, Alice).

Refere ainda que a sua sensibilidade aumentou desde que está a intervir no contexto de creche, que uma das coisas que lhe

traz uma grande satisfação é aquela capacidade que adquiriu, a capacidade de estarmos aqui e quase que sabemos o que está a acontecer nas nossas costas [...] o educador consegue gerir uma sala e consegue ver quando precisa de olhar para ali e dizer qualquer coisa. Sentimos! (E1, Alice).

Escutar e ler nas entrelinhas o que as crianças e os adultos têm para nos ensinar, colocarmo-nos no lugar do outro, aprender e apreciar os sentimentos e emoções, aprender com o outro e com as situações, tem sido a conduta da educadora Alice (E1, Alice).

O saber fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via da formação prática, no contacto com a multiplicidade do real. A este respeito Malaguzzi (1999), considera que o crescimento profissional ocorre sobretudo pelo esforço individual e enriquece-se com o trabalho de gestão participativa e ativa, que envolve os pares, os especialistas e as famílias das crianças.

“Este fazer profissional exige muito conhecimento”

Quando questionadas sobre as competências e conhecimentos essenciais para o exercício da profissão, fazem referência a saberes desenvolvidos nas instituições de formação e na prática profissional. Sinalizam diferentes aspetos que estão na sua origem, nomeadamente: um misto de conhecimentos provenientes da experiência maternal, de conhecimento sobre desenvolvimento infantil, de atualização na área, competências no domínio da comunicação, organização do ambiente educativo, conhecimentos na área da saúde, de reflexão sobre a prática, de consciência e responsabilidade profissional, gostar do trabalho e de crianças, ter sensibilidade para perceber as suas necessidades, a afetividade e a qualidade dos vínculos, a relação com as crianças e suas famílias, dar visibilidade do trabalho às famílias e à sociedade, trabalho em equipa, ter sólida formação teórica e prática, ser aberta a novas aprendizagens e ter capacidade para mudar.

A explicitação do âmbito dos saberes para o agir profissional no contexto de creche é feita ao longo dos vários momentos da recolha de dados, onde se constata, por parte de ambas as educadoras, uma procura permanente de abertura e flexibilidade ao contexto e às pessoas. Embora, por vezes, esse caminho seja difícil, principalmente para a educadora Carla, esta não deixa de lado a curiosidade por novos desafios, bem como a afirmação das suas características pessoais e o gosto profissional. Vejamos os seus testemunhos:

[...]tenho a experiência de ser mãe que, para intervir na creche, é muito válida e o ser mãe, ter o ar maternal, pronto acho que me ajuda imenso. Este fazer profissional exige muito conhecimento e temos que nos agarrar a tudo e eu, em primeiro lugar, agarrei-me ao facto de ser mãe, fui buscar conhecimentos a essa experiência. Olhe há temas que temos que ter um conhecimento mais profundo... estou-me a lembrar agora do desfralde, quando desfraldar? Como desfraldar? Eu fui buscar esse saber da minha experiência com a minha filha. Depois é muito importante termos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, sabermos as etapas do desenvolvimento, até para ajudarmos os pais, não é? Sabermos como agir com determinada criança de acordo com a sua idade, adequar as atividades à idade das crianças. Temos que saber como organizar os espaços e os materiais porque aqui na creche é diferente, lá está, temos que organizar tudo de acordo com as idades. É muito importante ter conhecimentos sobre a organização dos trabalhos das crianças e de todas as suas conquistas, tudo o que ela vai aprendendo e dar conhecimento dessas aprendizagens às famílias para também nos poderem valorizar e reconhecerem aquilo que a gente faz. Eu acho que acima de tudo é estarmos muito disponíveis e sermos afetuosas, porque isso também se aprende e conseguirmos estar bem na equipa, com vontade de aprender coisas novas (E1, Carla).

[...]precisamos de saber muito sobre desenvolvimento da criança, as várias etapas, como é que as crianças se desenvolvem, como é que elas aprendem... também sobre trabalho em equipa, trabalho com as famílias, organização do tempo e dos espaços [...] há uma grande necessidade de saber valorizar o trabalho das crianças, dar-lhe visibilidade [...] ter sentido de interação com os meninos, individualmente e em grupo (E1, Alice).

Temos que ter conhecimentos sobre saúde infantil, relacionado com a alimentação, questões de segurança, eles são muito pequeninos e nós temos que ter esses conhecimentos para também podermos estar mais descansadas (C. inf., Alice)

“Intencionalizar tudo quanto fazemos com as crianças”

Alice e Carla ao refletirem sobre as finalidades e objetivos que estão subjacentes à sua intervenção, afirmam que o contexto de creche é um espaço próprio para a criança expressar a sua condição de criança, além de ser responsável pela ampliação das vivências e experiências do cotidiano. Os seus testemunhos parecem complementar-se quando indicam que para este processo acontecer é necessário ultrapassar uma visão assistencialista, pelo que é necessário definir estratégias específicas para a intervenção com as crianças pequenas. Segundo as educadoras:

Um dos grandes objetivos é levar a criança a descobrir o mundo em que está inserida, brincando, interagindo com as outras crianças e connosco e que seja feito com muito prazer. Temos que lhe proporcionar bem-estar. Uma coisa muito importante é começar a respeitar os outros e as regras e limites. [...] Bem... mas o grande objetivo é a satisfação das crianças [...] a satisfação das famílias, o bem-estar, a segurança, a felicidade e o prazer que eles têm (E1, Carla).

[...] nós deixamos que eles façam opções, que escolham para onde querem ir, o que querem explorar [...] Estamos cá para apoiar, mas eles podem fazer as suas escolhas... fazemos atividades mais orientadas... mas a maioria das vezes são eles que decidem o que querem fazer. Nós temos os objetivos, sabemos o que queremos para cada criança (E1, Alice).

Queremos que todas elas aprendam, se desenvolvam em todas as áreas e para isso organizamos tudo em função das nossas crianças, dos seus interesses, das suas dificuldades, daquilo que elas mais gostam (E1, Alice).

Não obstante, a educadora Carla, embora verbalize que a sua ação se pauta por uma articulação entre cuidados e educação, parece mostrar alguma hesitação e dificuldade em explicitar a função e o caráter educacional da creche, junto das famílias das crianças que frequentam a creche, nas suas palavras,

socorro-me sempre da Alice, tenho dificuldade em passar aos pais a importância da creche, o nosso papel, as funções da educadora de creche; [quer junto dos seus familiares que a desqualificam enquanto profissional], que não reconhecem a importância do meu trabalho e eu ainda não me sinto segura para mudar a forma de eles pensarem, talvez ainda não esteja convicta do meu papel (E1, Carla).

Trata-se de uma profissional empenhada em *crescer profissionalmente na valência de creche*, todavia tem dificuldade em clarificar junto da comunidade que *a creche já não é*

um lugar para deixar as crianças enquanto os pais trabalham. Enfrenta, no próprio contexto familiar, a problemática da falta de credibilidade e identidade da sua profissionalidade. Pensamos que tal facto contribui para que ainda não tenha uma representação de si como educadora a desempenhar funções no contexto de creche, afirma

[...] que não é fácil desempenhar este papel, principalmente quando tenho tanta gente à minha volta que não compreende o que faço e que às vezes até eu tenho essa dificuldade. Não é fácil sei que tenho que valorizar todos os cuidados, sei que todos os momentos aqui na creche são importantes, que em todas as atividades temos que articular os cuidados e a educação, mas... não é fácil (E1, Carla).

Recorda a frase que a colega Alice está sempre a dizer: “*aqui temos que intencionalizar tudo o que fazemos com as crianças*”. Sente que não está preparada para o fazer, sublinha que

[...] ainda não me vejo como uma educadora de creche. Cada educadora é um ser único, com bases sólidas, conhecimentos. Eu costumo dizer, eu antes de ser educadora sou pessoa, com qualidades, com defeitos, não sou perfeita, mas também sei assumir os meus erros, tenho os meus momentos de angústia, como todos os seres humanos têm. Qualquer ser humano tem dias mais altos, tem dias mais baixos, mas temos que conseguir ser superiores para suportar as adversidades que às vezes nos impedem de avançar um bocadinho mais. Mas considero que estou à altura, vou chegar lá, não sou uma má educadora, sou responsável, posso não ter muito conhecimento, ter dificuldades, mas procuro, pesquiso, tento sempre fazer o meu melhor e a imagem que tenho começa a ser positiva (E1, Carla).

A educadora Carla refere que a formação pessoal de cada um influencia o desempenho profissional, determina a qualidade com que os cuidados se desenvolvem. Cada educador pensa, sente, atua em função da sua própria história de vida (Sarmiento, T. 1999b) e o seu processo identitário desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro (Sarmiento, T. 2009).

Alice, ao comparar a sua intervenção no contexto de creche com a do jardim de infância refere que *na creche tudo tem que ser feito com intencionalidade educativa, temos que cuidar e educar, tudo ao mesmo tempo, diria em paralelo, porque não se faz uma coisa sem a outra* (E1, Alice). Quando questionada sobre a forma como concretiza a intencionalidade educativa responde que as

[...] intencionalidades estão definidas no projeto pedagógico e que todas as atividades, mesmo a higiene, o almoço, o dormir, mudar a fralda, todos os cuidados têm que ser intencionalizados, é através de todos estes momentos, destas atividades que elas aprendem, que se desenvolvem. Também é através da organização do espaço, do tempo, do próprio grupo de crianças (E1, Alice).

Os momentos dos cuidados quotidianos para a educadora Alice revestem-se de uma grande importância, são considerados *tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas* (Portugal, 2000, p. 88), pelo que há uma grande necessidade em

enriquecer esses momentos, priorizando, sim, a relação afetiva, o diálogo (fosse verbal ou corporal), no intuito de possibilitar ao grupo e a cada criança individualmente, momentos mais ricos em interações, para a construção da autonomia, da identidade (Silva & Cunha, 2000, p. 39).

A ação com crianças pequenas apresenta muitas especificidades que estão diretamente relacionadas com o período de desenvolvimento da criança, a sua vulnerabilidade e a sua dependência do adulto ao nível das suas necessidades físicas, psicológicas, emocionais e afetivas. Verifica-se

uma interligação profunda entre educação e “cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com os dos professores de outros níveis educativos (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002, p. 47).

Os momentos de cuidados na creche ocupam, a maior parte do tempo de desempenho das educadoras e revestem-se de uma grande proximidade física entre criança e adulto, *é tudo muito físico, muito contacto corpo a corpo, uma grande proximidade e intimidade (E1, Alice).*

Figueira (1998, p. 70), refere que *os tempos de cuidados (alimentação, higiene) emergem como momentos privilegiados de relação e de afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer.*

É nestes momentos de cuidados que, ao dialogar com as crianças, ao responder aos seus sinais, evocando as suas respostas, tocando na criança e sendo tocado por ela, que o adulto facilita a apropriação por parte das crianças de todo o funcionamento e organização social. Exerce aqui o papel de mediador, a intencionalidade educativa passa

por dar atenção aos pequenos gestos quotidianos da criança, perceber o seu comportamento perante diferentes objetos e pessoas, conhecer as suas preferências, favorecer todas as imitações iniciadas pela criança, nomear movimentos, atribuir significados (Portugal, 2010).

A intencionalização educativa, conforme refere Alice, passa pela organização de

um bom ambiente, planejar de acordo com a idade das crianças, os seus interesses, as suas necessidades porque eles desenvolvem-se, eles aprendem com a exploração do espaço e dos materiais. O educador na creche tem que estar sempre a pensar como planejar todo o ambiente e mudar, por isso é que é tão importante observar e registar. Tem que fazer alterações mais vezes que no jardim de infância para que as crianças possam fazer explorações diferentes, aumentar a curiosidade, fazer com que haja sempre desafios novos. Mesmo para os adultos é importante mudar para não sentirmos que estamos sempre a fazer o mesmo, que é todos os dias a mesma coisa. E claro que não nos podemos esquecer que temos que estar todas, auxiliares e educadoras, para conseguirmos partilhar tudo quanto observamos para depois podermos planejar de acordo com o que as crianças precisam e também de acordo com o que nós precisamos, também é para nós, não é? (C. inf., Alice).

Alice tem presente que para intencionalizar a sua ação, necessita de observar, registar e documentar para planejar e avaliar, necessita de atribuir sentido à sua intervenção, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.

A partilha do observado por todos os profissionais que atuam com a criança, assume aqui uma grande importância, uma vez que será nos momentos de partilha que todos têm oportunidade para questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica.

Como *gosta de tudo muito bem feitinho* a carga horária na instituição não é suficiente para alcançar a qualidade pretendida, o que implica *levar muito trabalhinho para casa porque tudo tem que ser bem pensado*. Salienta que

vou para casa e estou sempre a pensar e se eu fizesse assim, se mudássemos isto, se... elas [crianças] assim já conseguiam fazer isto, aquilo... acabo por andar sempre a pensar em como posso fazer diferente e como é que isso pode ajudar as crianças (E1, Alice).

“Organizar os tempos e os espaços, uma tarefa maior na creche”

No contexto de creche a organização dos tempos e dos espaços funcionam como suporte à intencionalidade do educador, como elementos que contribuem para a ampliação das interações e do leque de brincadeiras das crianças pequenas.

Zilma Oliveira (2002) destaca que as relações entre crianças e entre estas e os objetos revestem-se de uma grande riqueza de conteúdos, porém elas ganham diferentes contornos de acordo com a organização do ambiente em que se encontram.

A educadora Carla, ao falar da organização temporal estabelecida, diz:

Elas [as crianças] têm a hora do almoço, Elas já sabem. Quando é a hora do almoço, elas já ficam à espera, já conseguem esperar pela sopa. Quando a sopa chega, já fica tudo muito sentadinho. Acabamos por ter a hora do almoço, a hora para dormir e também temos horas para desenvolvermos algumas atividades, porque estamos muito dependentes do número de adultos. Há coisas que só podem ser feitas a uma determinada hora [...] temos que ser flexíveis é verdade, temos que respeitar cada criança, mas se não temos adultos, se não temos condições é impossível respeitar as necessidades de cada um (E1, Carla).

A definição de marcos temporais na prática pedagógica é importante para a auto-organização das crianças no espaço e no tempo, mas estes não se podem sobrepor aos interesses e necessidades das crianças, nem serem transformados em elementos orientadores de uma prática pedagógica focada no controle das ações das crianças. Mais do que controlo, as crianças necessitam de interações significativas, respeitadas e afetuosas no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Alice sinaliza a escassez de recursos humanos como um dos grandes constrangimentos da sua prática pedagógica, refere que a qualidade do atendimento fica em causa, *faz-se o que se pode*. Os princípios educativos subjacentes ao funcionamento em espaço aberto ficam postos em causa,

muitas vezes temos que ficar num só espaço, mantê-los em grande grupo, eles não podem fazer as suas escolhas como era suposto, não temos capacidade para lhes dar uma atenção individualizada e também não conseguimos respeitar os ritmos de cada criança, têm que seguir o grupo, mesmo nas refeições, no dormir... é difícil [...] Nestas idades temos que valorizar o

momento, são pequenos momentos, portanto não conseguem estar durante muito tempo a fazer a mesma atividade... aqui é tudo muito rápido [...] as crianças são “borboletas”, mudam constantemente, pegam e largam [...] e isso faz com que tenhamos que estar mais disponíveis e haver mais adultos porque exige outra forma de estar, mais disponibilidade, mais atenção individualizada para observar com calma, é muito importante estarmos para elas, a creche tem esta característica (E1, Alice).

O papel do profissional é o de observador atento e de apoiante de experiências, no sentido de valorizar e potencializar os interesses, as investigações e descobertas das crianças. É com essa atitude, por parte do adulto, que as crianças se sentirão seguras, apoiadas e incentivadas para fazer as suas explorações e viver as suas experiências.

Para Rinaldi (1999, p. 117)

o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a distância cognitiva e social enquanto está em progresso. Ocasionalmente, ele deve apoiar o conflito produtivo desafiando as respostas de uma ou de várias crianças. Em outros momentos, deve envolver-se para reviver uma situação, quando as crianças estão perdendo o interesse, porque o mapa cognitivo que está sendo construído está além ou abaixo das capacidades atuais delas.

Esse papel de *estar presente sem ser um intruso* naquilo que as crianças fazem é um desafio que o adulto deve enfrentar, precisa de *estar de corpo inteiro* (E1, Carla), para conseguir criar dinâmicas educativas que possibilitem às crianças viver as suas experiências, em plenitude, no contexto coletivo. E para que cada criança possa viver as suas experiências plenamente, é necessário compreender e respeitar as potencialidades, o tempo, o ritmo e os desejos de cada uma delas, *é o aqui e agora, nada pode ser adiado, tudo tem que ser feito no imediato. O tempo não existe para as crianças* (E1, Carla).

Nos contextos educativos a temporalização no quotidiano das crianças está relacionada com a estruturação do tempo coletivo, deve ser respeitada sem deixar de respeitar os tempos pessoais (Barbosa, 2006).

Alice a este respeito também salienta que

tem que ser tudo, tudo na hora... se a criança tem fome temos que lhe dar de comer, principalmente com os mais pequeninos e aqui não temos bebés, porque aí ainda é diferente, se a criança tem a fralda suja temos que ir logo mudar, se está a chorar temos que lhe dar atenção

para percebermos o que se passa, tudo tem que ser no momento, tudo tem que ser na hora, nada pode esperar (E1, Alice).

Mas para se conseguir intervir em função das necessidades, dos interesses, dos ritmos de cada criança

exige muito de nós, exige haver mais adultos, aqui é tudo muito, muito intenso e também imediato, estou sempre mais ansiosa, mais vigilante... será que tem roupa a mais, será que tem cocó, será que este brinquedo é o adequado... depois temos que registar tudo (...) e mesmo com os pais, fico mais preocupada será que envie tudo, será que foi como eles gostam... (E1, Carla).

Na visão de Tardos & Szanto-Feder (2011, p. 48),

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem.

Para além da liberdade de movimentos, é preciso que as condições e os recursos humanos e materiais sejam assegurados de forma adequada, respeitando a ratio criança-adulto e as especificidades de cada faixa etária. O modo como os espaços estão organizados espelham os princípios educativos subjacentes à intervenção, revelam as conceções que se tem sobre a criança e o papel da educação e do educador, de entender o seu desenvolvimento e aprendizagem. *Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil* (Barbosa, 2006, p. 122).

Efetivamente estas duas educadoras enfrentam vários constrangimentos, mas procuram organizar o espaço de forma a conseguirem promover espaços de integração e socialização das crianças.

Alice, no início da sua intervenção neste contexto, procurou criar um ambiente com todas as condições de higiene e estrutura física adequada e, de facto, os requisitos essenciais estão contemplados nesta instituição, como salas amplas, com boa circulação de ar e entrada de luz, com mobiliário adequado às idades das crianças. Mas para que o trabalho educativo aconteça, os profissionais não se podem restringir à organização enquanto ambiente com estas condições, terão de ir mais além, terão de organizar o espaço em

função das aprendizagens e desenvolvimento que queremos proporcionar às crianças e também de acordo com o que acreditamos que deve ser a educação destas crianças. Como eu acredito que elas devem fazer as suas escolhas, que devem ter liberdade, tento organizar um espaço em que elas possam circular, que não estejam todas a fazer o mesmo e também para que o adulto possa ter disponibilidade para ter um contacto mais prolongado com determinada criança e se estiverem todas em grande grupo não tenho essa possibilidade (E1, Alice).

Alice aposta forte na organização do espaço físico, considerando que *é por aí que tem que caminhar, que é por aí que tem feito o seu percurso, que sente que é importante fazer esse investimento (C. inf., Alice).*

Pensamos que Alice se *apoderou* dos espaços, atendendo que os decora e organiza à luz das suas *concepções*, espelhando a sua maneira de pensar, de sentir, de estar na educação de crianças pequenas, mas, certamente, não é a maneira de pensar do coletivo, principalmente de Carla que, com todas as suas dúvidas e incertezas, lá vai deixando transparecer aqui e ali, ao logo da entrevista e das conversas informais que *se sente pressionada, tudo já estava feito quando chegou [...] que não se identifica com algumas formas de organização (E1, Carla)*, mas que se teria que conformar, que chegou agora, que *não tem experiência de creche (idem)*, e tudo já estava implementado. Convidada a explicitar o que mudaria e porquê, de forma muito insegura e, por vezes, entrando em contradição, referiu alguns pormenores relacionados com a organização das crianças, considerando que *se tivessem divididos por salas, por idades, aí seria só a educadora e a auxiliar, nesse aspeto seria mais fácil (idem)*. Mas, por outro lado considerou que essa mesma organização, isto é, o funcionamento em

espaço aberto, permite que as crianças possam estar com todos os adultos, criam relações alargadas podem circular por todo os espaços, têm mais liberdade, podem escolher o que querem e não precisam de estar todos a fazerem o mesmo (idem).

Também se referiu à organização da documentação pedagógica como um dos aspetos em que

não me sinto à vontade, a Alice é que organiza, ela já tem uma forma de organizar... claro que mudava algumas coisas, mas...bem eu também não tenho formação, não é? Se calhar fazia as coisas muito à semelhança do jardim de infância e não é isso que se pretende aqui, poucos trabalhos eles fazem, os dossiês têm que ser organizados de outra forma e os placards também. Não tenho experiência de creche, tenho mesmo é que dar continuidade ao que está a ser feito, mas... bem na verdade há algumas coisas que não são assim tão diferentes do jardim de

infância e eu penso que podia mudar algumas coisitas... mas eu tenho muitas dúvidas, ainda não posso dar muitas opiniões, se calhar eu até estou a ver tudo errado, tenho mesmo é que dar continuidade e apoiar quem sabe (C. inf., Carla).

Consciente das suas inseguranças, Carla refere que *tem que fazer o seu caminho*, reconhece que a intervenção em creche *tem especificidades, que nem tudo é comum com o jardim de infância* e, lentamente, *com o apoio da equipa*, vai apropriando-se dessas *maneiras de fazer*, mas com uma ideia condutora muito presente no quotidiano da sua intervenção, diríamos que representa o seu *fio-de-prumo* (Vasconcelos, 2012b): as crianças não vivem isoladas, é precisamente na interação com as pessoas e com os objetos que as rodeiam, que fazem as suas aprendizagens (idem). Embora Carla esteja a iniciar o seu percurso como educadora a intervir no contexto de creche, através do seu testemunho constata-se que tem plena consciência que educar as crianças pequenas em contextos coletivos *não é uma tarefa fácil, mas é muito importante estar disponível, colocarmo-nos junto das crianças para fazê-las crescer e a vida acontecer* (E1, Carla).

De salientar que Alice ao longo da entrevista vai comparando a intervenção entre o contexto de creche e a do jardim de infância e foca um aspeto que (Barbosa, 2006), designa por *rotina rotineira*. Alice afirma que

A rotina acaba por ser limitadora, não sei se vou conseguir dizer o que penso mas... com os bebés, às vezes parece que é aquilo... é muito físico... muita relação... muito rotineiro e eu preciso ... olhe nem sei... acho que preciso de um pouco mais de agitação... (E1, Alice).

Entra em aparente contradição, se por um lado considera que a creche com todas as suas regularidades explícitas na rotina a tornaram uma pessoa mais serena, por outro lado, essa mesma regularidade acaba por a impacientar e impulsionam-na para pensar em novos desafios:

Sou uma pessoa que tem que ir à procura de mais, nunca estou conformada, por isso é que eu dizia que precisava de estar integrada a algum grupo para pensar sobre o meu trabalho e ter a ajuda de outras colegas com as mesmas dificuldades e, em conjunto, podermos superar essas dificuldades. E depois a creche... quando pensava que estava mais segura, trocaram-me as voltas, o vir para aqui... foi um pouco o voltar atrás, o ter que reforçar competências, o ir à procura para me sentir mais confiante e também porque sou muito exigente, quero sempre mais, quero fazer bem, quero ser reconhecida pelo trabalho que faço e, para isso, tenho que lutar. Mas não é fácil, tem sido um percurso muito solitário (E1, Alice).

“Aqui vai tudo pela relação”

Na construção de práticas e propostas com as crianças pequenas, é muito importante considerar a qualidade das relações no cotidiano da creche, nomeadamente as relações das crianças entre si, delas com os adultos, destes entre si e também com os objetos.

Seguindo a linha de pensamento de Tristão (2004) mencionada anteriormente, reforçamos a ideia de que as práticas profissionais deverão estar alicerçadas em relações pautadas na escuta e na observação ativa. Atestando esta ideia, a educadora Carla afirma que

uma das especificidades da creche são as relações que se estabelecem com todos, principalmente com as crianças [...] temos que ter uma grande relação, uma relação forte, uma relação de confiança, uma relação de entrega, uma relação de empatia, uma relação de atenção, uma relação de afeto... aqui vai tudo pela relação (E1, Carla).

Bondioli & Mantovani (1998) ao refletirem sobre a ação no contexto de creche atentam que estamos na presença de uma *pedagogia da relação*, caracterizando-a por uma *intervenção educativa que age sobre um sistema de trocas sociais, utilizando-o como um instrumento de crescimento* (p. 29). Constata-se, assim, a existência de uma relação estreita entre as relações e a aprendizagem, sendo esta compreendida não como

um ato cognitivo individual realizado quase no isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e igualmente importante com as outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co construtor ativo (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 72).

Através da análise das concepções das educadoras Alice e Carla sobre as relações entre o adulto e a criança no contexto de creche, ambas evidenciam a importância dessas relações no processo de crescimento e desenvolvimento da criança. Como ilustração desse aspeto obtivemos várias referências ao longo da recolha de informação, quer através das entrevistas, quer através das conversas informais, de que nos limitamos a apresentar algumas, a título de exemplo:

As crianças desenvolvem-se, crescem, aprendem e tudo está relacionado com o que lhes proporcionamos, com as relações que estabelecemos, com os estímulos que lhes proporcionamos. Temos que estabelecer relações de confiança para que a criança avance, sem receios a explorar tudo à sua volta, para ela se desenvolver, para ela crescer (C. inf., Alice).

[...] temos que proporcionar desenvolvimento..., mas tudo isso tem que ser pela via do afeto, as relações têm que estar recheadas de carinho, isso tem que estar sempre presente em todos os momentos do dia (...) podemos fazer tudo muito bem, a alimentação, a higiene, contar a história, mas acima de tudo, primeiro que tudo temos que criar laços afetivos só a partir daí se conseguem as outras coisas, portanto, ao mesmo tempo muito afetivas, porque são pequeninos, não é? (E1, Alice).

[...] a relação que temos com a crianças é muito importante [...] apoiar nas zangas nas disputas dos brinquedos, fazer com que elas confiem em nós, estarmos disponíveis, sermos muito afetuosas, fazê-las crescer, fazê-las felizes (E1, Carla).

Temos que dar muito carinho, as crianças precisam, há tantas que têm tão pouco e aqui esse também é o nosso papel. Sabemos que sem carinho, sem afeto ninguém se desenvolve, há sempre alguma coisa que falta (CE, Carla).

Referem que os afetos são a base para tudo (E1, Alice), que é através da *afetividade* que se consegue passar confiança à criança para ela partir à descoberta do mundo e crescer a todos os níveis (E1, Carla). A estabilidade emocional é considerada por Zabalza (1998), como um aspeto essencial para o desenvolvimento da criança, *tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspetos emocionais, desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social, o cultural* (p. 51).

A afetividade para Alice e Carla apresenta-se *como base* também para a proteção e segurança da criança, enquadrada numa representação da criança vulnerável. Criança que é necessário *cuidar porque são muito pequeninos, muito indefesos* e que precisam de adultos meigos, afetuosos, que estabeleçam *muito colinho, muita festinha, muito abraço* (E1, Alice). Carla refere que tem que *estar atenta, de um momento para o outro eles caem, um menino arranha, eles choram. Choram e não sabem dizer quem foi* (E1, Carla). Alice também sublinha a necessidade de dar

muito miminho e terem de estar muito atentos, porque só observando é que a gente consegue intervir e perceber o que se passa porque elas não dizem, ainda não falam, acabam por estar indefesas e só através do estabelecimento de laços é que podemos ajudar (E1, Alice).

Carla ao fazer referência aos afetos reporta-os de imediato para o contacto com o corpo, considerando que

o aspeto físico é fundamental, o toque nas crianças, principalmente quando são muito pequeninas é muito importante. Penso que elas se sentem mais protegidas, o aconchegar, é importante aconchegar para elas se sentirem mais confiantes e aperceberem-se que estamos ali, é quase como se fosse um porto de abrigo (E1, Carla).

[...] uma relação forte, confiante... é muito importante, se essa relação existir entre o adulto e a criança tudo é mais fácil, tem que ser uma relação empática, mas também muito física porque o toque é muito importante para os acalmar (E1, Carla).

Também Alice faz referência a essa dimensão relacional e ao fazê-lo compara a intervenção na creche com a do jardim de infância, sublinhando que a ação na creche exige um envolvimento maior com o corpo, que *há mais colo [...] em termos físicos é um bocadinho diferente*. Este contacto com o corpo da criança é um dos aspetos da intervenção que maior satisfação lhe dá. Confidencia⁵³ que iniciar o dia

e recebermos "o bom dia" deles, é como se logo pela manhã bebêssemos um estimulante, é um bom dia de beijinhos, de lambidelas, de ranhocas na cara, de babas, ficamos todas babadas quando nos dão aqueles beijinhos, mas que sabe bem, sabe muito, muito bem! (E1. Alice).

Ao comentar as relações que se vivem entre os adultos e as crianças, Alice salienta que nem sempre estas relações se estabelecem *de forma correta* referindo que, *por vezes, as pessoas esquecem-se que são profissionais e transportam o seu modelo maternal, agem como se fossem os seus filhos* (E1, Alice). Todavia, pareceu-nos que pairava uma certa ambiguidade no seu pensamento, uma vez que, por um lado, não acha correto, que

há necessidade de sermos diferentes, somos complementares; por outro lado, considera que há crianças que estão tão pouco tempo com os pais e este estabelecimento de vínculos afetivos são tão importantes, não sei... às vezes nem sei o que é melhor, mas de qualquer forma não nos podemos substituir, não é? (C. inf., Alice).

A educadora Carla, por seu turno, faz referência a uma dimensão da relação muito importante, a igualdade, sublinhando que há necessidade *de tratarem de igual modo todas as crianças, venham elas mal cheirosas, bem cheirosas, sujas, limpas, com piolhos, sem piolhos*. Acrescenta que *nem sempre é fácil, por vezes somos confrontadas com situações muito complicadas* (E1, Carla). Esta dimensão é considerada por Alice como

⁵³ No decorrer da entrevista Alice ao referir-se a estes momentos fê-lo de uma forma tímida, num tom de voz muito baixo, como se tivesse a dizer um segredo, diríamos que parecia envergonhada por considerar estes momentos especiais.

uma das competências mais importantes de um educador, seja ele de creche ou de jardim de infância e que nem sempre é respeitada, essencialmente pelas auxiliares. [Refere que tenta dar-se] como modelo, mas nem sempre é possível e quando é necessário chama a atenção para que se relacionem de igual forma com todas as crianças, para que não haja preferências, não é positivo para ninguém (C. inf., Alice).

Alice assume claramente o papel de formadora junto do grupo de auxiliares, refere que as educadoras devem ser *modelo correto, não só para as crianças, mas também para os adultos e principalmente para as auxiliares*. Refere que as educadoras têm

o papel de formar a equipa, informar sobre a importância de fazer determinadas atividades, o que é que isso contribui para o desenvolvimento das crianças, informar e preparar para observar, o que é importante observar. [Faz também referência] à necessidade de passar informação [...] sobre questões éticas, sobre o desenvolvimento da criança, as características do desenvolvimento típico (E1, Alice).

Confrontámos Alice e Carla com o facto de não centrarem o dia da criança em torno de uma educadora apoiante e referencial, conforme preconiza o modelo pedagógico pelo qual dizem orientar a sua intervenção, a abordagem High/Scope. Alice referiu que ao funcionarem em regime aberto não conseguem ter uma figura de referência, uma vez que os espaços são amplos, havendo necessidade de as crianças circularem por todos os espaços e serem acompanhadas por todos os adultos. Carla sublinha que *as crianças são de todas [...] habitua-se a diferentes adultos e eu acho que isso também é importante para eles [...] aqui não existe os meus e os teus, não, aqui as crianças são de todas* (E1, Carla).

Constata-se que existe um sistema de referência e não um adulto de referência, permitindo à criança explorar relações potencialmente significativas, o que, na opinião de Alice, é vantajoso para as crianças porque têm oportunidade de estabelecer laços significativos com todos os adultos e não sentir a ausência de determinado elemento, exigindo *da equipa um elevado grau de continuidade* (E1, Alice). Esta perspetiva de ação dá seguimento à *palavra de ordem* dada por Mouvet et al (2004, p. 94), que postula “*criar sentido, criar vínculo*” [...] *entre todos aqueles que [...] estão envolvidos no crescimento de todas as crianças*.

Será, então, no seio das relações com as pessoas, mas também com os objetos e com os símbolos presentes nos contextos, que a criança terá possibilidade de desenvolver as suas potencialidades, os seus saberes em ação, pelos quais aprende a reconhecer e a utilizar tais objetos e símbolos, e aprende a construir um sentido de si e dos outros. Para que estas relações se efetivem será necessário estarmos na presença de adultos que potenciem essas relações e que organizem o ambiente para que a criança possa encetar, mais facilmente, processos de exploração e descoberta mais autônomos e colaborativos.

No que respeita às relações criança-criança estas acontecem diariamente de forma natural, seja através de um simples olhar quando disputam algum brinquedo com os seus pares, seja passando por cima do corpo de alguém, quando se encontram no chão.

A relação entre pares tem benefícios únicos no desenvolvimento das crianças porque lhes proporciona *a oportunidade de aprender as aptidões que apenas podem ser adquiridas entre iguais, como as que envolvem a cooperação e a competição* (Schaffer, 1996, p. 363). A educadora Alice revela consciência da importância dessas relações horizontais ao procurar planejar momentos e desafios onde o adulto não exerça influência,

onde as crianças interajam livremente, onde explorem os materiais sem o apoio do adulto, onde possam disputar os brinquedos, onde possam exercer o seu poder... por vezes choram, mas isso também é importante, frustram e... bem, claro que se sentirmos que está em causa a segurança agimos de imediato, mas se está em causa somente a disputa, ficamo-nos pelo olhar atento, sabendo que nesses momentos estão a fazer aprendizagens (C. inf., Alice).

Em equipa: porque cada uma conta

A educadora Alice, ao referir-se ao seu papel como coordenadora da equipa do contexto de creche, definiu como *um desafio diário, com altos e baixos, [considerando que o] trabalho com os adultos acaba por ser sempre mais difícil que o trabalho com as crianças*. Salientou que tudo se prende com a autenticidade,

os adultos nem sempre são autênticos, nem sempre aquilo que dizem é verdadeiramente aquilo que sentem ou aquilo que são, [contrariamente] ao que se passa com as crianças [...] é tão bom chegar de manhã, abrir aquela cancela e ter tantos meninos a correrem para nos dar abraços e

beijinhos. Eu acho que nas outras profissões, temos colegas enjoadas, temos pessoas sisudas... e aqui temos crianças autênticas que nos dão muito de tudo, mas essencialmente muito carinho, muita atenção... fazem com que a gente se sinta valorizada, importante... (E1, Alice).

Não é uma pessoa que *baixe os braços* quando confrontada com constrangimentos, pois procura *transformá-los em desafios*, uma vez que tenta que o trabalho seja feito em equipa, *com a implicação de todas, em equipa: porque cada uma conta* (E1, Alice).

Meirieu (2004, p.16), defende que *precisamos ser muitos para poder ensinar, educar, porque senão cada um de nós reduziria a sua ação apenas ao que é capaz de fazer sozinho.*

Foi na equipa que a educadora Carla teve o maior apoio para *enfrentar a creche*, uma vez que, conforme refere: *no início senti-me perdida [...] aqueles “serzinhos” tão pequeninos metiam-me medo.* As suas inseguranças atenuaram-se quando foi acolhida por pessoas conhecidas que *fizeram com que se sentisse tranquila, que também tinha para dar, para partilhar.* Não obstante, considera que trabalhar em equipa *não é fácil porque exige muita disponibilidade, muita aceitação e também negociação...* (E1, Carla), *exige aprender a funcionar entre e com os outros* (Vasconcelos et al, 2003, p. 234). Não é uma habilidade natural, deve ser adquirida e depende do desejo e das atitudes dos seus elementos, nomeadamente *atitude do diálogo, da interlocução, da troca* [com vista à] *construção coletiva do conhecimento* (Ostetto, 2000, p. 27). Por conseguinte, *o trabalho coletivo não se decreta, ele é construído* (idem, p. 25) no quotidiano educativo, em espaços formais e informais.

A educadora Alice procura mobilizar e envolver todos os elementos da equipa para reflexões pedagógicas, que decorrem em encontros dinamizados semanalmente,

sempre às duas horas, fazemos aqui dentro do horário [...] enquanto eles estão a dormir fazemos, deixamos a porta entreaberta, [...] é uma conversa, meia hora, trinta e cinco minutos... é muito informal, estamos todas muito à vontade e conversamos sobre a nossa prática, o nosso dia a dia (E1, Carla).

[...] não há propriamente uma ordem de trabalhos e eu quero ouvir um bocadinho... “... então esta semana há alguma questão? Há alguma coisa que querem partilhar... que correu muito bem ou correu mal?”, porque há sempre um espaço, alguém pode ter alguma coisa para colocar na mesa e partilharmos e discutirmos sobre isso (E1, Alice).

É nestas reuniões, *de forma informal*, que refletem sobre a ação educativa,

e todas em conjunto, a equipa das seis, [procede à avaliação] conversando sobre o que aconteceu, o que é positivo o que não foi, o que é que há que mudar, o que vai acontecer! Primeiro conversamos sobre o que aconteceu, se correu bem, se correu mal, o que é que ficou por fazer, porque é que não fizemos... o que observamos, porque muitas vezes definimos o que vamos observar e quem observa o quê. Acabamos por planificar também de forma informal, vamos dizendo o que vamos fazer com as crianças, com as famílias, o que há para por nos placards, o que há para construir (E1, Carla).

Alice refere *que o trabalho em creche é muito exigente, há uma multiplicidade de tarefas para realizar ao longo do dia, há necessidade de distribuir trabalho por todas*. De acordo com Almeida e Placco (2011), nenhum educador consegue dar conta das suas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso empenhar-se em construí-lo quotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um, articulada, neste caso, pelo coordenador pedagógico.

É precisamente o que Alice tenta fazer, envolver todas as profissionais da sua equipa, pelo que investe no sentido de os encontros semanais serem espaços de *crescimento profissional* para todas e, a partir de *simples diálogos*, todas terem oportunidade para expressar as *suas ideias, os seus pensamentos, as suas conceções*, independentemente do seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipa. O diálogo tem capacidade para transformar, pelo que deve ser entendido como algo sério e não como uma mera troca de pontos de vista (Moss, 2010).

Refere que tem enfrentado algumas oposições, *quer por parte da diretora, quer por parte das colegas da equipa de creche*, pelo que considera que ainda *há um caminho a percorrer até se conseguir valorizar o outro sem resistências*, [primeiramente] *temos que aprender a estar com os outros, a fazer cedências, a conciliar e a fazer convergir opiniões*. Para exercer essa função com qualidade considera que *exige conhecimento e não estava preparada [...] não foi fácil, vim para aqui e tive que investir, pesquisar para poder dar resposta a tudo, às crianças, à equipa, às famílias, à direção...* (E1, Alice).

A equipa de creche, designada de forma calorosa pela Alice, pela *equipa pequena* [é constituída por] *pessoas que não são iguais, o rumo que uma tem, não é o rumo que a outra tem [...] somos pessoas diferentes, com percursos diferentes, com formação diferente* (E1, Alice), o que dificulta o trabalho enquanto grupo. Ghedini (1994) alerta para a necessidade de que

temos de nos lembrar das dificuldades, da oposição e das defesas que levantamos sempre que temos de lidar com outras pessoas, porque sentimos que teremos de questionar arraigadas concepções que estão na base de nossas crenças (p. 203).

Apesar das dificuldades, a equipa de creche, tem funcionado,

conseguimos reunir, partilhar [...] há muito contacto, todas as semanas reunimos, nem que seja meia horinha. [As reuniões] mais formais é com a diretora, não está definida a periodicidade, reunimos sempre que é necessário, de acordo com as situações [...] normalmente a diretora deixa-nos um bocadinho essa liberdade de prosseguirmos (E1, Alice).

As dinâmicas de organização e funcionamento alteraram-se com a mudança da diretora, anteriormente,

com a antiga diretora havia as reuniões disto, e agora de repente parece que não há reuniões nenhuma e se calhar ficamos aqui um bocadinho sem reuniões. Passamos ali um período de tudo muito certinho, muita coisa, muita coisa e de repente, "acalmou a poeira..." e isso depois, depois tem implicações, às vezes anda tudo um pouco [...] às vezes precisamos de estar mais vezes juntas para conhecermos o que cada uma está a fazer, para podermos definir caminhos idênticos, para irmos todas pelo mesmo lado porque estamos todas na mesma instituição, o projeto educativo é o mesmo [...] com as colegas do jardim de infância, no ano passado reuníamos uma vez por trimestre, este ano ainda nunca reunimos, Penso que se isso acontecesse todas tínhamos a ganhar (E1, Alice).

Para se conseguir uma cultura colaborativa há necessidade de as pessoas estarem juntas, conhecerem-se para poderem *estar à vontade, não terem receio da crítica, serem verdadeiras* (E1, Carla) e assim partilharem e apoiarem-se mutuamente. O trabalho em equipa coloca-se como uma condição fundamental quando se começa a exigir às profissionais uma maior qualidade para o processo educacional desenvolvido. Somente com uma ampla reformulação nas formas de organização do trabalho, centrado no trabalho coletivo, será possível a construção de objetivos e práticas pedagógicas mais adequadas, elaboradas e assumidas em consenso pelos educadores (Leite, 2000. p. 56).

A partilha de informação não se centra somente nas *reuniões semanais*, [também] *é feita ao longo do dia, sempre em cima do acontecimento, da situação* (E1, Carla). É nestes momentos que a educadora Carla se sente mais apoiada e através do *exercício da humildade* (Ostetto, 2000), questiona as colegas sempre que tem dúvidas, de forma

a não entrar em contrariedade com o trabalho que foi feito no ano passado. [Está satisfeita com as dinâmicas implementadas, considera que] são suficientes para conseguirmos trabalhar bem "olha, se calhar vamos mudar a mudança das fraldas..., esta pessoa está mais disponível...", pronto, vamos aferindo os aspetos que achamos que temos de remodelar (E1, Carla).

A dinâmica de organização e funcionamento da creche em *espaço de regime aberto* é sinalizado por ambas as educadoras como uma dificuldade, faz emergir mais conflitos porque implica *um grande esforço, temos que conhecer todas as crianças, todas as famílias, temos que articular muito bem as informações* (C. inf., Alice). Carla refere que a partilha tem de ser permanente porque *as crianças são de todas, não há a sala da Carla e os meninos da Carla, não há a sala da Alice e os meninos da Alice... aqui são de todas* (E1).

A educadora Alice também sinaliza como uma grande dificuldade para a equipa

o elevado número de crianças para tão poucos adultos, ... São muito poucos adultos no tempo grosso... eles vão chegando, vão chegando, mas o que é facto é que... por volta das nove e meia, se não temos trinta andamos por lá perto. E isto leva-nos a que muitas vezes temos espaços e nem sempre podem usufruir porque sendo o grupo tão grande, dividi-los e ficar uma numa sala, outra noutra... mas depois estão a chegar pais e muitas vezes não se consegue. Eu muitas vezes tenho que ter estratégias à tarde, ou de muitas brincadeiras de grande grupo e de movimentos e coisas assim, porque nem sempre consigo ter adultos suficientes para... vá... estes estão aqui, outros estão a ouvir uma historinha, outros a fazer uns joguinhos de mesa. Por exemplo, hoje estávamos as três porque estavam poucos, mas hoje, curiosamente, que estavam poucos e íamos dividi-los, eles foram todos para ali. porquê? Porque eles são imprevisíveis nestas questões, não é? Para as crianças fazerem as suas escolhas na exploração dos diferentes espaços, portanto para podermos dar continuidade à nossa forma de organização em regime aberto, para isso, temos que ter pessoas em todos os espaços, o que nem sempre acontece (E1, Alice).

Mas estas dificuldades contribuem para que a equipa aumente a sua capacidade de intervenção, torna-a mais coesa, a

abertura tem de ser muito maior e a colaboração de educadoras e auxiliares tem de ser muito mais intrínseca, tem de haver ali um "nozinho" muito apertado, tem de haver muito mais coesão

de ideias, muito mais partilha. Aqui ainda tem que haver mais coesão, as crianças estar a cargo de todas, Não estão divididas por sala, estamos todas com o mesmo grupo de crianças. Precisamos mesmo de ter conhecimento de tudo de igual forma, até porque temos que agir de igual forma, tem que haver aqui uma forma de fazer as coisas que seja idêntica, por isso é que somos uma equipa, não é? (E1, Carla).

como não estamos todas nos mesmos espaços, estamos a maioria das vezes a fazer coisas diferentes, não nos vemos, não vemos todas as crianças, logo temos mesmo que partilhar o que fizemos, como é que as crianças reagiram, se houve dificuldades, se tudo decorreu como tínhamos planeado.... (E1, Alice).

Um outro aspeto que foi sinalizado como um dos fatores que contribuiu para alguma tensão inicial, foi o facto de no contexto de creche os papéis das educadoras e das auxiliares se sobreporem,

estamos todas a fazer o mesmo, auxiliares e educadoras, todas cuidamos e educamos, e isso às vezes na cabeça das pessoas não é fácil de “digerir”, olhe mesmo para os pais... está relacionado com a nossa imagem, com a valorização do educador em creche, quando ouvimos: “Mas afinal para tirar fraldas precisam de um curso? Não sei para quê, isso toda a gente sabe fazer.” No jardim de infância esta situação não é tão acentuada, os papéis estão mais diferenciados (E1, Alice).

O facto de estarem as duas educadoras a funcionar em par pedagógico para a Alice não é uma situação muito confortável

com duas educadoras nem sempre é fácil, a organização para planearmos o nosso trabalho não é fácil [...] a Carla continua com muita dificuldade em se distanciar do jardim de infância e aqui é diferente [...] como referi somos pessoas diferentes, com formação diferente e... nem sempre estamos em sintonia... e obriga, por vezes, a fazer muitas cedências... e nem sempre consigo fazer o que gostaria, uma vez que não posso planear seja o que for se a colega não concordar. Temos conceções educativas diferentes, valorizamos coisas diferentes, vemos a criança de forma diferente e também o nosso papel, a nossa função também é vista de outra forma. Ora tudo isso acaba por ter implicações na nossa prática (E1, Alice).

Contrariamente, a educadora Carla só vê vantagens no funcionamento em regime coadjuvado, tem na Alice um

modelo a seguir, tem formação, é segura naquilo que faz e consegue gerir muito bem a equipa, porque não é fácil... tantas mulheres e quando são muitas mulheres... A Alice [...] divide tarefas e também organiza tudo para por no placard, portanto faz os textos e também, se for necessário, alguma informação para enviar aos pais. Eu penso que até funcionamos bem (E1, Carla).

“Entre o diálogo e a parceria efetiva com as famílias”

A relação com as famílias é *coesa, estreita, o contato é permanente* (E1, Carla). Têm presente que *cada criança nasce numa família e num meio único* (E1, Alice), pelo que há necessidade de uma grande partilha de informação e conhecimento, para poderem atender às singularidades das crianças, respeitar hábitos e particularidades próprios de cada cultura familiar, compreender a ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011).

Expetativas, percepções, sentimentos, ações relacionadas com a interação com as famílias

Um dos aspetos mais valorizado na intervenção no contexto de creche é a relação com as famílias, sendo esta considerada

algo muito específico do trabalho em creche, é a base de tudo, é quase como a construção de uma casa, a relação é a base, são os alicerces para que confiem em nós... que sintam que os seus filhos estão em segurança, que somos boas profissionais (E1, Alice).

Esta relação inicia-se no primeiro contato antes da entrada da criança na creche, procurando-se promover o conhecimento e respeito mútuo,

criar empatia [...] é aqui que começamos a conhecer-nos, a procurar entendermo-nos para conseguir proporcionar o melhor para as crianças e também para as famílias e também para nós, para a equipa [Neste primeiro encontro que] não é bem uma entrevista, procuro que sejam encontros informais [...] mostro o espaço, como tudo funciona e tento que não saiam daqui com dúvidas (E1, Alice).

[...] no primeiro encontro, quando é feita a entrevista, há uma grande preocupação em dar a conhecer o que se faz, como fazemos as coisinhas, porque é que fazemos assim, portanto o que é que isso contribui para o desenvolvimento das crianças. Mostra-se a creche, chama-se a atenção para os placards, que devem lê-los todos os dias, explica-se que é aí que nós registamos muita informação sobre as crianças... Penso que depois deste primeiro encontro vão mais tranquilos, a Alice não deixa que fiquem com dúvidas e depois também é um grande passo para começarem a perceber o que é que verdadeiramente fazemos (E1 Carla)

Investem na construção de uma relação aberta, mostram-se disponíveis, procuram compreender crianças e pais desde os primeiros momentos, é *reconhecida desde o*

primeiro dia uma circularidade ao nível do bem-estar: o bem-estar de crianças e pais é altamente interdependente (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p. 20).

O período de adaptação das crianças ao contexto de creche também é sinalizado como um momento fundamental para criar relações de confiança e para partilhar informação, uma vez que neste período, há necessidade *de ter muita informação sobre as crianças, precisamos conseguir o máximo de informação para as conhecermos e podermos promover desenvolvimento* (E1, Alice). Este é um período muito importante, carece de um investimento acrescido por parte das educadoras no quotidiano da intervenção, transparece a perspetiva sistémica de intervenção das educadoras, que centram a sua ação educativa em três sistemas essenciais: família, criança, creche. Todos os intervenientes estão envolvidos e decorre de forma *gradual*,

planificado com as famílias, combinado com as famílias, as crianças nunca vêm todas ao mesmo tempo, no mesmo dia, para podermos dar uma atenção mais individualizada, mas não só à criança, também aos pais, porque eles precisam bastante, ficam muito ansiosos, ficam até desconfiados (E1, Carla).

É um momento que impõe uma intervenção cuidada, um planeamento que envolve não só a chegada da criança, mas também a atenção que deve ser dispensada à família. Consistem em momentos de uma grande carga emocional que se apresenta como uma tarefa difícil para a criança, para a família e para as educadoras. Conforme faz notar a educadora Carla

O período de adaptação talvez seja o período mais difícil em creche, as crianças choram em bloco [...] os telefonemas das famílias a perguntarem "está bem?... esteve muito tempo a chorar?..." pronto, eu falava-lhes a verdade porque acho que tem de ser, só que se calhar era uma verdade a noventa e cinco por cento, eu tinha ali um bocadinho aquela dor! Se calhar se chorassem cinco minutos eu dizia que era só três! (E1, Carla).

Há uma exigência para que todos vivenciem modificações e isso implica uma reorganização na rotina. Implica, assim, por parte das educadoras, uma postura que se inscreva em princípios educacionais que enfatizem o bem-estar da criança como elemento essencial para o seu desenvolvimento integral e valorizem a construção de um ambiente acolhedor como um elo de confiança que se pretende estabelecer entre a criança, a família e as profissionais da instituição. Alice frisa que

a adaptação da criança, exige muito de todas, tem que haver uma grande sintonia, tudo tem que ser bem planeado, bem pensado... são trinta crianças e não estão divididos por sala, portanto as

crianças são de todas, não há aquele adulto de referência. Temos mesmo que estar muito organizadas para todas termos conhecimento de tudo [...]. Registamos tudo nos placards, não recebemos as crianças todas, vai sendo gradual. Conversamos muito quando estão a dormir, aproveitamos para partilhar informação. E depois também temos a rotina, tem que ser ainda mais flexível porque as crianças e também as famílias vêm com os seus horários, os seus hábitos e não se pode mudar tudo de um momento para o outro, não é? É um período difícil para todos, é para nós, saímos exaustas, é para as crianças e também para as famílias (E1, Alice).

Este período é enfrentado por Alice com uma ansiedade ampliada, uma vez que acumula as funções de coordenadora e não sente o apoio por parte da diretora. Neste âmbito, considera que

não é sensível às dificuldades, talvez porque não é educadora [...] acaba por não ter tanta noção destas dificuldades práticas. [Sente que não têm] capacidade de resposta com qualidade, não temos os recursos humanos, não são suficientes. E isto é um aspeto que é pouco valorizado pela direção, "Ah, está bem...", mas isto não é bem "Está bem". Isto de facto é uma imagem complicada e é uma imagem que não é fácil de ultrapassar, fica... (E1, Alice).

No que respeita à relação com as famílias, a educadora Carla salienta que

a família deve ser sempre nossa aliada, seja em que contexto for, mas em creche muito mais [...], porque as crianças não falam, não contam [e os pais] acabam por ser mensageiros, são eles que nos têm que passar toda a informação (E1, Carla).

Esta perspetiva de a família ser “porta-voz” das crianças indica a necessidade de estreitamento dessa relação. Geralmente, é nos momentos do acolhimento e da despedida que conversam com as educadoras ou auxiliares para passar ou recolher informação sobre a criança, mas essa partilha *passa também por informar sobre as conquistas* não se centra *somente nas necessidades* (E1, Carla).

Alice refere que estes contatos estabelecidos diariamente reforçam competências quer nas educadoras quer nos pais, pois ambos ficam mais confiantes, mais seguros, acabam por se complementar e aprendem uns com os outros a responder às manifestações da criança:

estou sempre disponível e, a qualquer momento, sento-me com os pais e tento dar resposta a todas as questões, as todas as dúvidas... No dia a dia as pessoas sabem que devem falar connosco “... olhe hoje ele não deve estar muito bem, mas se houver alguma coisa, telefone”, ou então “ele agora anda-me a fazer não sei quê... observe... eu noto isto, ou noto aquilo...”, pronto diariamente há sempre uma passagem de informação, uma partilha, ou de manhã ou no final do dia, e nós temos que passar os tais cuidados diários. o sono, a sesta, se dormiu bem, se foi

agitado, se não foi, se comeu... o que comeu, como é que comeu, se fez cocó, se não fez... se tem diarreia, todos esses “placards” aqui são... verbais, têm que ser ditos. Os pais todos têm de saber o que se passou com o filho, a passagem de informação aqui tem que ser diária, a criança não conta. E também ao contrário, nós também temos que saber o que se passou em casa. Acabamos todos por ter mais informação e isso ajuda-nos a melhorar o nosso trabalho e de certeza que também ajuda os pais (E1, Alice).

A criança também sai reforçada desta relação de parceria, *ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e a outros no seu comportamento – uma mãe feliz faz o Bebê feliz; um bebê feliz faz a Mãe feliz*” (Post & Hohmann, 2003, p. 329).

Barros e Oliveira-Formosinho (2015), complementam esta ideia quando referem que

A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância. De facto, numa pedagogia das identidades, a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta (p. 19).

A criança requer um olhar atento e ações comprometidas e articuladas por parte dos adultos que com ela convivem, quer no espaço institucional quer no familiar, mas será importante ter presente, para evitar conflitos, que as funções são distintas, pois *quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias, para evitar os problemas que resultam das grandes áreas de sobreposição de funções* (Figueira, 1998, p. 69). A educadora Carla considera que ainda continua enraizado *na mentalidade de algumas pessoas a ideia de que compete à família o cuidar e educar os seus filhos* (E1, Carla), sendo que esta forma de pensar se reflete na forma como alguns pais interagem, principalmente nos primeiros meses de frequência dos seus filhos na creche, ao manifestarem sentimentos de medo, desconfiança relativamente aos profissionais. Refere:

eu ficava muito triste quando as famílias saíam daqui... tipo... “não sei se me estás a dizer a verdade...” parece que se lia nos olhos delas e no fundo é compreensível, confiam-nos os seus pedacinhos e não nos conhecem, mas é, no fundo os pais ficam muito inseguros, mais exigentes! A exigência talvez passa por aí, pela insegurança, pela desconfiança... percebo agora o porquê de ser exigente - porque as crianças não falam, não contam e os pais precisam de tirar ao máximo de nós para ver se estamos mesmo a ser sinceras, se foi mesmo assim que aconteceu (E1, Carla).

Estes sentimentos de ciúme, inveja ou culpa poderão provocar desequilíbrios na relação, pelo que a *educadora deverá posicionar-se como uma profissional nesta relação e não como alguém que se propõe a substituir a mãe na ausência desta* (Oliveira et al, 1992, p. 117). Na relação com a criança, pais e educadores têm papéis diferentes, mas complementares, pelo que há necessidade de determinar as responsabilidades de cada um. Consideramos que Carla tem consciência desse aspeto, o que manifesta quando refere que para ela

[...] o diálogo terá que ser permanente e construído no dia a dia, temos que dar a conhecer o nosso papel, a nossa intervenção para que eles percebam que é diferente, eles são pais e nós somos educadoras, temos objetivos para trabalhar com os filhos (E1, Carla).

Melo (2008) observa que as famílias costumam experimentar sentimentos de alegria pelo facto de poderem retomar as suas vidas profissionais, mas, por outro lado, vivem sentimentos de culpa, medo e insegurança por estarem a delegar a outras pessoas o que gostariam de fazer pelos seus filhos. Esta questão é claramente assinalada pela educadora Carla, que testemunha o exemplo de uma mãe com quem interage:

é uma mãe muito engraçada, até parece que tem ciúmes de nós, a filhota é muito meiguinha e agarra-se muito a nós, às vezes até quer ficar mais tempo e a mãe fica um pouco... nem sei bem, parece mesmo que não fica satisfeita. Se calhar é daquelas mães que fica incomodada porque muitas vezes somos nós que vimos primeiro as coisas como por exemplo dizer determinadas palavras, fazer a primeira vez xixi na sanita... (C. inf., Carla).

Quanto menor é a criança maior é a probabilidade de a família vivenciar fortes reações emocionais (Oliveira et al, 1992). Algumas mães sentem a ausência dos filhos e receiam que eles sintam o mesmo. Tal facto gera sentimentos de culpa, conflitos e tensões. Além disso, a insegurança materna decorre, também, do medo de enfraquecimento da relação afetiva entre mãe e filho, uma vez que este constrói novos vínculos com outras pessoas, fora do contexto familiar. Alguns estudos demonstram que esses sentimentos são algumas das causas das dificuldades de adaptação da criança aos contextos educativos (Portugal, 1998).

Estratégias utilizadas para melhorar a comunicação e favorecer a participação das famílias

Para além dos contatos informais no acolhimento e na entrega das crianças, que são reforçados no período de adaptação, Alice e Carla promovem outras situações de participação:

- *placard de registos de recados* preenchidos pelas auxiliares e educadoras: registam informações dadas pelas famílias e informações da creche para as famílias respeitantes à criança (alimentação, esfínteres, medicação, sono...);
- *placard das conquistas individuais, onde se expõe o que as crianças fizeram, o que já conseguem fazer, colocamos fotografias, trabalhos...* (E1, Carla);
- *jornalinho mensal: informamos sobre os acontecimentos relevantes do mês (o que fizemos com as crianças e também com os adultos, por exemplo este mês vai também a notícia da reunião)* (CE, Alice);
- *portefólios das crianças: instrumentos com informação sobre as aprendizagens e desenvolvimento de cada criança. Colocamos lá trabalhos realizados pelas crianças, fotografias e eu faço texto a comentar as fotografias... é um documento onde se dá mesmo conta do que a criança fez, do que foi conseguindo fazer... das suas conquistas... e também das suas dificuldades* (CE, Alice);
- *atendimentos individuais* entre pai-mãe /educadora: são normalmente solicitados pela família ou sugeridos pelas educadoras para lidar com problemas específicos e oferecer oportunidade para uma discussão mais aprofundada;
- *encontros com especialistas*: para discutir problemas ou questões de interesse comum. Para dar um reforçozinho a situações que são angustiantes para os pais [...] controle dos esfínteres, desfralde, introdução de alimentos, comportamentos... as mordidelas... (CE, Alice);
- *ateliês de trabalho conjunto*: atividades para a melhoria da creche – os pais, educadoras e auxiliares reúnem-se para construir o que faz falta na creche, já construíram fantoches, mobiles... fatos de carnaval (CE, Alice);
- *feriados e celebrações*: atividades em grupo, nas quais as crianças, pais, avós, amigos e comunidade se reúnem. Ocasionalmente envolvem toda a instituição. A título de exemplo, aniversários, visita de uma avó ou avô, Natal, Carnaval, fim de ano letivo, entre outros.

- *espaços mais formais*, consubstanciados em três reuniões trimestrais, para proporcionar o conhecimento entre todas as famílias e equipa, dar a conhecer regras de organização e funcionamento e dinâmicas pedagógicas.

Acompanhámos a dinamização da primeira reunião, que teve como objetivos

informar sobre o funcionamento e organização da instituição (horários, utilização de bibes, babetes, xuxas, regras de utilização de brinquedos trazidos de casa...) [pedido de] colaboração dos pais para o cumprimento das regras de funcionamento. [Foi dado] a conhecer a realização de uma festa de Natal, com um lanche convívio. [Abordaram o processo de] adaptação das crianças ao contexto e solicitaram aos pais das crianças que frequentaram a creche no ano anterior o seu testemunho sobre esse período, portanto a partilha da sua experiência. Foi dado a conhecer um dia na creche, a rotina [com a] passagem de um filme “A nossa rotina na creche”. [No final] proporcionaram um momento para esclarecimento de dúvidas (Obs. Reunião de Pais, Alice e Carla).

Preocuparam-se em criar um ambiente acolhedor, tendo dinamizado um jogo com os pais para

criar confiança, criar um ambiente de descontração para podermos realmente partilhar coisas [...]brincar um bocadinho com eles, antes de..., é sempre muito saudável. Fazer um jogo, é o tal quebra gelo que funciona muito bem. E quase todas as reuniões a gente tenta inventar qualquer coisa para que quem chega se sinta bem, portanto para os pais novos e para quem já está de anos anteriores também para que continue a sentir-se bem (CE, Alice).

O jogo dinamizado inicialmente, para além de ter como objetivo *criar um ambiente de descontração* (CE, Carla), também serviu para passar

recadinhos, informação que queremos que os pais tenham. Foi uma estratégia encontrada para passar informação, algumas regras... que muitas das vezes nós falamos hoje, amanhã... e nem sempre são cumpridas, acabam por ser esquecidas e assim ficam escritas e como é através de um jogo, acabamos por não ser tão... tão diretivas (CE, Alice).

Têm conhecimento, pela sua experiência, que estas relações não são fáceis, que muitas vezes são permeadas por contradições, pelo que, estrategicamente, vão procurando precaver, desde o início, alguma dificuldade respeitante à organização e funcionamento e evitar ouvir comentários do tipo: “*Estão cá tantas e mesmo assim deixam que isto aconteça? Mas afinal o que é que estão cá a fazer?*”

Carla acrescenta que

nem sempre compreendem o nosso trabalho... acabam por comparar tudo com o que fazem lá em casa. Esta é uma das grandes dificuldades o não compreenderem o nosso trabalho [...]. Valorizam o que não devem valorizar, valorizam se o filho vai sujo, se foi mordido, se a xuxa não foi esquecida, se os sapatos vão bem apertados... mas quando se pede para darem continuidade ao trabalho que se está a fazer no controlo dos esfíncteres, por exemplo, aí, aí já tudo muda (E1, Carla).

Alice refere que se agarraram a pormenores, às vezes as chatices são por coisas insignificantes... mas... acabam por fazer com que a gente fique inquieta, stressada e chega a criar mal-estar, mesmo aqui entre nós, na equipa (CE, Alice).

Apesar dos anos de experiência da educadora Alice, esta primeira reunião foi particularmente difícil, principalmente os momentos que a antecederam:

Estava mesmo apreensiva! Como é que isto vai ser! Não sei, tinha aqui uma série de pais que nos primeiros contatos fizeram-me sentir insegura, senti que eram muito exigentes, colocaram muitas questões e depois também me senti que não era bem isto que queriam, os filhos vêm para a creche porque precisam de ir trabalhar e não porque é importante eles virem para aprenderem, para se desenvolverem porque estão aqui pessoas qualificadas (CE, Alice).

Um outro fator contribuiu para a ansiedade e insegurança da Alice:

um casal que nunca nos escondeu que é contra a creche, não gosta de creche, não acredita na creche. E nada do que a creche possa fazer lhes agrada. Mas não têm outra opção senão tê-los na creche, então é alguém que diariamente só tenta procurar coisas negativas ou menos positivas e acaba por criar um clima negativo, faz com que a equipa fique inquieta, receosa, com medo que alguma coisa não esteja bem. Temos que trabalhar para fazer com que eles acreditem nos benefícios da creche [...] a senhora foi muito aberta, disse-me logo [...] "eu não gostei da creche, só gostei do jardim de infância na minha infância e detesto creche!" [...] Portanto... ela só estava aqui porque não tinha mesmo outra alternativa. Porque ocorreu um problema com a ama. E diariamente tudo quanto o que se fazia ela estava sempre com ar... sempre descontente... (CE, Alice).

O bem-estar da criança é o objetivo mútuo a ser alcançado pela creche e pela família (Mantovani, 2002), pelo que partilhar um mesmo projeto de ação - o cuidado e educação da criança - não se dá sem percalços. O relacionamento entre a creche e a família configura-se, em certa medida, como um confronto de valores e atitudes educativas. É à educadora que deve ser exigida a capacidade de distanciamento para poder refletir sobre possíveis constrangimentos experienciados pela família e planificar a sua intervenção de forma a manter um equilíbrio nas relações, uma vez que *os pais*

primeiro sentem e depois pensam, ao passo que os educadores primeiro pensam e depois sentem (Post & Hohmann, 2003, p. 331).

Alice e Carla proporcionaram um momento muito agradável na reunião quando solicitaram a alguns pais de crianças que frequentaram a creche no ano anterior para partilharem a sua experiência sobre o processo de adaptação dos seus filhos.

Os pais estavam muito atentos, absorvendo toda a informação que os outros pais estavam a partilhar. Uma mãe partilhou como viveu esse processo e fê-lo de uma forma muito emotiva, com os olhos cheios de lágrimas, algumas a caírem pela face... Os pais “novos” colocaram questões e foram esclarecidos pelos outros pais e pela educadora Alice. Agradeceram este momento e referiram que foi muito bom, ficaram a saber que o momento não é difícil só para eles, que todos passam pelo mesmo... mas que iam mais tranquilos (Obs. Reunião de Pais, Alice e Carla).

Para conseguirem que as trocas entre a creche e as famílias fluam de forma continuada Alice sublinha que

há necessidade de um trabalho continuado, ultrapassar divergências, ultrapassar conflitos... [construir] parcerias e para isso o educador tem que estar disponível, tem que haver um diálogo permanente e diário com as famílias, no jardim de infância também, claro, mas aqui... aqui é mais exigente... é um trabalho exigente aqui na creche e tem mesmo que ser um trabalho com as famílias, temos mesmo que as ter do nosso lado (CE, Alice).

Através de situações individualizadas e outras coletivas, estas educadoras procuram favorecer a escuta e a partilha, abrindo as portas da creche, acolhendo, valorizando e tranquilizando as famílias, cientes de que só num trabalho conjunto poderão *fazer frente a uma tarefa difícil – cuidar e educar crianças pequeninas* (CE, Carla).

5.2.3. O Centro para a Infância III: dinâmicas de intervenção das educadoras Patrícia e Maria

“No final da manhã, parece que já tenho um dia de trabalho em cima”

As relações e interações no contexto de creche *com as crianças e famílias, são permanentes* (E1, Maria), a complexidade da profissão intensifica-se, pelo que exige uma ação intencionalmente planeada,

exige muita disponibilidade, exige muito estar, mas estar mesmo, não podemos cá estar só fisicamente, temos que estar cá com tudo a funcionar muito bem, para ver, ouvir, olhar, sentir... por isso é que dizemos que é tão cansativo estar aqui (C. inf., Patrícia).

Maria, ao mudar para o contexto de creche, sentiu, logo nos primeiros dias, que não tinha feito uma boa opção. Confidenciou:

nunca pensei que me fossem exigir tanto, temos que fazer tudo igual ao que se faz no jardim de infância, são as planificações, os registos, a avaliação... e claro, sabendo nós que na creche o desgaste físico é grande. Eles são pequeninos, damos muito colinho, bem são oito horas, só uma de almoço, é muito, é uma grande obra [...] Tenho dias que no final da manhã parece que já tenho um dia de trabalho (E1, Maria).

O motivo da sua insatisfação está, essencialmente, relacionado com o volume de trabalho e com o horário. Maria referiu-se ao número de crianças, que considerando que *são muitas crianças, dependem de nós praticamente para tudo e já se sabe quanto menores são as crianças mais complicado para os adultos*. Faz referência ao período da tarde como

o mais difícil, é sempre mais complicado, fico logo esgotada de manhã e também porque as crianças ficam mais impacientes, porque elas também passam aqui muito tempo, tenho crianças que às 7,30h já cá estão e, normalmente, são as últimas a sair, chegam a sair às 19/19, 30h (E1, Maria).

A sua ansiedade situa-se em atender às diferentes necessidades das crianças, dando conta, ao mesmo tempo, de desenvolver todo o conjunto de trabalho exigido pela direção, pressionada pelo tempo, tendo muito a fazer, num espaço de tempo limitado.

O trabalho com as crianças é, para a educadora Maria, um fator de bem-estar no desempenho da profissão, contudo, nem sempre o realiza com a qualidade que gostaria, porque, com tanta exigência ao nível da documentação, sente-se pressionada e deixa de ter disponibilidade para as crianças. Afirma que

no horário fica logo estipulado quais as tarefas que temos que fazer, mas eu não consigo, claro que isso é uma questão de gestão e orientação e organização da própria pessoa. Talvez eu tenha um pouquinho mais essa dificuldade (E1, Maria).

Acrescenta que privilegia no exercício da profissão a ação com as crianças, atender aos seus interesses e necessidades. Refere:

se ouvir crianças a chorar e estiver a escrever, não consigo concentrar-me, não consigo, pronto, não consigo ouvir as crianças a chorar e a necessitarem da minha presença e eu estar ali dedicada aos registos e a todos os documentos. Podem ser muito importantes mas... , sabe, para mim em primeiro lugar estão sempre as crianças (E1, Maria).

Para diminuir a ansiedade opta por *levar coisas para casa*, mas considera que *não devia*, porque não se sente valorizada e acaba por retirar tempo à família, *mas uma coisa é certa, fazer coisas em computador e trabalhar na sala é impensável, tenho mesmo é que dar atenção às crianças (E1, Maria).*

A educadora Patrícia também faz referência à exigência da organização da documentação *a tempo e horas* pela direção e tenta ir *dando conta do recado*, o que não é fácil porque é responsável por duas salas - berçário e sala de 1/2 anos.

Menciona que a auxiliar que está no berçário é uma pessoa muito experiente, que articulam as tarefas, mas

não tem qualificação [...] [o que, por vezes, dificulta] o meu trabalho porque ela nem sempre percebe o que é importante fazer com os bebés, para ela o importante é mesmo atender às necessidades básicas. Desde que tenham comido bem, dormido bem e o rabinho limpinho, tudo está bem. Dá muitos miminhos, é muito afetiva mas...o papel que faz é de uma avozinha. Os pais dizem mesmo que é a avozinha dos filhos deles (E1, Patrícia).

O que está subjacente a este testemunho é a ideia de uma intervenção que considera os bebés frágeis, carentes, dependentes. Tivemos oportunidade de constatar que o

desempenho da auxiliar assenta numa perspetiva tradicional que, efetivamente, olha os bebés como seres que precisam de cuidado e de instrução.

Vejamos algumas frases que registamos, aquando de uma conversa com a auxiliar:

“São tão engraçados, já viu? Olhe, está a começar a querer gatinhar, parece mesmo um sapinho!”

“Já está a querer falar... mas ainda não diz nada! Vá, dá lá um ar da tua graça, vá diz lá alguma coisinha... olhe, olhe está só a fazer graçolas”.

Pensamos que através destes comentários se percebe que a *potência comunicativa e a iniciativa das crianças não são colocadas num lugar de valor e de produção. Aparecem como “gracinha”* (Guimarães, D. 2011, p. 175).

Questionamos a educadora Patrícia sobre a forma como estava a organizar o trabalho no berçário e referiu que

estava tudo muito a cargo da auxiliar, também não tinha tempo para mais porque só com a outra sala já estava preenchida. [...] ela é o meu pilar no berçário [...] tentamos ajudar-nos uma à outra [...] no berçário é um trabalho muito cansativo [...] é muito desgastante, quer fisicamente, quer emocionalmente e depois com os da outra sala, eu não consigo fazer tudo (E1, Patrícia).

Zabalza (1998), refere que o educador de infância está sujeito a uma maior pressão psicológica que os outros docentes que desempenham funções com crianças mais velhas, atribuindo a causa à *intensidade do trabalho, a saturação das componentes emocionais, os imperativos de envolvimento pessoal* (p. 27).

A educadora Patrícia fez questão de sublinhar que a auxiliar é *uma pessoa muito humana, é uma excelente pessoa, preocupa-se em dar carinho aos miúdos, se estão apresentáveis quando entregue às famílias, preocupa-se com os recados que se manda para casa... É excelente!* (E1, Patrícia).

Revelou que os pais estão satisfeitos com a resposta que a instituição educativa dá aos filhos, sente que não lhe

competete estar a exigir mais, invisto um pouco mais na sala dos meninos de um e dois anos. É que aqui no berçário os meninos não fazem, portanto o produto não existe e tem que ser passado

lá para fora de outra forma, não é? Então acabo por ter que tirar muitas fotografias, muitos filmes para os pais perceberem o que se faz (E1, Patrícia).

Salienta que as duas salas onde intervém são

as salas mais difíceis [...] tenho que fazer aqui um trabalho de ping-pong, de um lado para o outro, apesar de não ser obrigatório uma educadora na sala do berçário eu tenho que lá estar! Eu tenho que apresentar trabalho! Eu tenho que explicar aos pais o que é que é feito no berçário e acho que consegui, com a ajuda das minhas colegas, acho que consegui fazer um “bolo” bem feito (E1, Patrícia).

A intervenção na sala de berçário, é assim, assumida em corresponsabilização com a auxiliar; todavia, Patrícia, como se sente pressionada para ter que *mostrar trabalho*, e como as crianças no berçário não produzem, acaba por *se virar e investir mais na sala de 1/2 anos*, uma vez que aí sempre tem mais possibilidades de desenvolver uma pedagogia mais estruturada e centrada no desenvolvimento de algumas atividades orientadas e planeadas e poder, assim, apresentar produto.

As crianças e as educadoras são valorizadas pela quantidade do que produzem

As educadoras Maria e Patrícia vivem o quotidiano da intervenção com alguma ansiedade, em virtude de se sentirem pressionadas pela direção, bem como por algumas famílias para apresentarem produção, quer por parte das crianças, quer por parte dos adultos.

Tal facto condiciona a ação destas educadoras ao terem de se situar no produto, ficam sem disponibilidade para observar as explorações das crianças e poder dar sentido aos processos e factos que acontecem no dia a dia e, posteriormente, ampliar as diferentes propostas e materiais que proporcionam às crianças.

A educadora Maria sublinha que

tudo está relacionado com o facto de estarmos numa instituição particular e temos que mostrar trabalho, não é? Como nestas idades ainda não temos muito para mostrar porque as crianças ainda produzem pouco, não é como no jardim de infância, às vezes temos que inventar, sermos

criativas porque somos pressionadas pela direção, sabe, nunca nos podemos esquecer que é um privado e, quanto mais fizermos, quanto mais dermos a conhecer, quanto mais... pronto, valem-se muito da imagem e também temos que trabalhar para isso e dá muito, muito trabalho (E1, Maria).

O facto de terem de dinamizar vários espaços de divulgação do *fazer pedagógico* contribui para acentuar as *inseguranças e fragilidades* de Maria, principalmente porque há necessidade de mobilizar conhecimentos a nível informático e essa área é outro *calcanhar de Aquiles e depois a direção pressiona, temos que fazer, temos que saber... é tudo muito exigente, muito trabalho fora de horas* (E1, Maria). Explica que esse facto tem exigido muito dela, tem acabado por *ser uma grande sobrecarga de trabalho* (E1, Maria), teve que realizar esse percurso de aprendizagem de forma completamente autónoma.

Preocupam-se em fotografar, filmar porque as *crianças nestas idades praticamente tudo o que fazem não se vê, fazem pouco, não é? Então temos que criar, inventar... temos que apresentar alguma coisa aos pais, para colocar na parede ou na página e temos que estar sempre a renovar* (C. inf., Maria).

Ao olharmos para tudo quanto está exposto constatámos que os “*trabalhinhos*” apresentam *forte intervenção dos adultos, os temas do trabalho conectados com as datas comemorativas e comerciais são prática* (Guimarães, D. 2011, p. 172) da Instituição. Valoriza-se bastante o produto que é visível, foco do trabalho dos profissionais e diretrizes da direção, para poder *agradar aos pais*.

Não estão, assim, a dar a conhecer as verdadeiras aprendizagens e desenvolvimento das crianças, assim como toda a informação exposta não pode ser assumida como documentação pedagógica, porque se limitam a expor as fotografias e os desenhos que acabam por não conter *detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registado* (Fyfe & Forman, 2016, p. 251).

Para comunicar e partilhar o trabalho pedagógico, principalmente com bebés e crianças pequenas Pucci (2015) alerta-nos para a necessidade de

treinar a nossa maneira de ver. Temos de ter mais sensibilidade para as pequenas coisas, um gesto, uma posição, algo que acontece pela primeira vez. É neste aspeto que a documentação pedagógica é importante, transforma o conteúdo do que se observa num objeto concreto (p. 20).

Seria importante que Maria e Patrícia olhassem para os espaços de divulgação do trabalho realizado *como possibilidade para que a educação infantil ganhe novo prestígio e legitimação social* (Dahlberg, 2016, p. 230).

“Construir redes de apoio para melhorarmos o nosso trabalho”

Conforme temos vindo a referir, o contexto de creche é um complexo contexto ambiental, onde atuam diversos profissionais e para se conseguirem desenvolver relações positivas é necessário reconhecer as situações e agir de acordo com as circunstâncias, mobilizando estratégias adequadas.

Sabendo que *a aprendizagem se faz em processos de interação* (Lima, 2002, p. 67), pensamos que seja de extrema importância que os profissionais tenham autonomia para dinamizar a sua ação e cooperarem uns com os outros, ou seja, a equipa não deve ser considerada como um grupo que reúne ocasionalmente e que, por acaso, trabalha junto ou que pode partilhar os seus problemas.

Efetivamente, as educadoras Maria e Patrícia não têm muita autonomia para desenvolverem a sua profissionalidade, sentem-se na obrigação de dar continuidade às diretrizes dadas pela direção, o que condiciona as dinâmicas individuais e coletivas.

As equipas de sala, educadoras e auxiliares, funcionam alicerçadas em relações cordiais e colaborantes. A organização e gestão pedagógica é da responsabilidade das educadoras, tendo em conta todas as diretrizes da direção e as auxiliares apoiam a ação das educadoras. Partilham informação sobre as crianças e famílias, embora de forma informal, uma vez que as auxiliares *não participam nas reuniões de planeamento mensal, aí estamos nós educadoras, a coordenadora e a diretora* (E1, Maria).

O planeamento da ação alicerça-se no modelo pedagógico High/Scope, que procuram *implementar em todas as salas de creche e jardim de infância, mas de uma forma correta, com todos os seus princípios, por isso é que vamos no início e no final do ano às formações* (E1, Patrícia).

A educadora Maria considera que *é um modelo muito interessante que se baseia na criança, ela é o centro, aprende pela ação* e ao apresentar-se tão estruturado veio contribuir para se sentir mais confiante, refere que *veio dar mais segurança ao meu trabalho com as crianças, veio dar sentido a muitas coisas que faço e também a conseguir mostrar aos pais o trabalho, fica tudo mais organizado e acaba por ser mais fácil* (E1, Maria).

Contudo, considera que não havia necessidade de

serem tão rigorosos, podíamos fazer tudo, mas sem esta exigência de tanta planificação, diariamente, semanalmente, mensalmente, meu Deus, tantos, tantos, tantos registos... isso é que é desgastante e é em tudo isso que me sinto muito pouco apoiada, as colegas dificilmente são capazes de dar uma mãozinha (E1, Maria).

Sente que tudo seria mais fácil se existisse um trabalho de equipa com a colega, *estamos as duas na creche, se reuníssemos com alguma regularidade podíamos apoiar-nos uma na outra* (E1, Maria) e, eventualmente, ambas comesçassem a acreditar que práticas partilhadas podem estimular compromissos e responsabilidades coletivas.

Maria está convicta de que só através de um trabalho regular de partilha, reflexão e avaliação entre profissionais surgirá uma ação articulada e concertada que responda às necessidades de todos.

Embora haja algum entendimento no desenvolvimento de projetos, existem algumas divergências que contribuem para que Maria se sinta *desamparada* e, por vezes, se sinta só na tomada de decisões.

A este respeito Meirieu (2004) defende que o educador, em determinados momentos, quando confrontado com problemas no quotidiano da sua intervenção, tem de tomar decisões sozinho. Quando tem de decidir rapidamente, às vezes, tem de agir na incerteza, outras vezes, tem de decidir na ignorância. Essa é uma das suas responsabilidades, fazer opções, escolhas pessoais e é através desse *exercício do discernimento que faz com que perceba ou não o que funcionará [...], faz com que às vezes seja remetido, senão à sua solidão [...], ao seu engajamento pessoal* (pág 18).

Apesar das dificuldades que experimenta, Patrícia, de forma geral, não as percebe como entraves para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, mantendo face a elas, uma postura reflexiva, de entusiasmo e aposta permanente.

A educadora Patrícia sente-se *muito apoiada pelas duas auxiliares*, da sala de berçário e da sala de 1/2 anos. Afirma que

se não fossem elas eu não fazia nem metade, graças a elas vou conseguindo fazer todo o trabalho. Eu também tento apoiá-las, damos-nos muito bem e aqui só assim porque senão era impensável, tinha que haver outra educadora. Eu também lhes vou explicando, dizendo como fazer, o que fazer, e acabam por estar também por dentro do modelo, dos princípios, da metodologia. Trocamos muita informação sobre as crianças e eu vou sempre dizendo: “Olhem que vocês têm que observar muito bem o que é que eles já fazem. Olha o... comeu tudo? O que é que os pais disseram” Eu estou sempre, sempre a perguntar tudo, porque eu tenho que saber, para já sou a responsável e depois tenho mesmo que saber porque depois tenho que passar a informação para o expositor e para a página (C. inf., Patrícia).

Não é fácil manter uma equipa motivada e disponível para colaborar, *precisamos de nos conhecer bem, e fazer com que as pessoas tenham um entendimento claro das linhas orientadoras do trabalho da instituição* (E1, Patrícia), de modo a que os objetivos traçados sejam alcançados e talvez superados. Para conseguir realizar esse trabalho de motivação e implicação das auxiliares, é apoiada pela diretora *que não representa só a direção, ela acaba por muitas vezes fazer o acolhimento da sala de um ano, está ali muito próxima do berçário. Ela é uma colega, acaba por ser isso!* (E1, Patrícia).

Patrícia é uma profissional muito bem-disposta, ativa e interventiva, sempre a circular de um lado para o outro, procurando estabelecer relações de proximidade e cumplicidade com os que a rodeiam. Procura implicar as duas auxiliares em todas as dinâmicas e acredita no trabalho de equipa como uma forma de apoio e sustentação da sua intervenção, daí referir que

todos os dias tenho que contribuir para a construção desta casa, ela vai-se construindo todos os dias, temos que construir, temos que estar todas de acordo e colaborar para melhorar o nosso trabalho, só assim é que conseguimos, com todas... só assim é que eu vou conseguindo fazer um bom trabalho, porque considero que é graças a este conjunto de pessoas. Acabamos por nos entender... partilhamos, pensamos... e temos vindo a fazer com que esta instituição dê uma boa resposta às crianças e às famílias (E1, Patrícia).

Oliveira-Formosinho (1998) identifica a partilha entre profissionais e a partilha de experiências como fatores importantes na construção de andaimes de sustentação na profissão.

“Se a gente não criar uma relação [com as famílias] não conseguimos fazer nada!”

As educadoras Maria e Patrícia estabelecem com as famílias uma relação cordial, simpática, aberta, tendo por base o diálogo.

Valorizam uma relação de proximidade, considerando que é um dos aspetos centrais do seu trabalho pelo que, Patricia refere que *no dia a dia procuro falar muito com elas, para as conhecer e também para responsabilizar os pais e ajudá-los* (E1, Patrícia), *porque temos pais muito jovens e procuram em nós muito apoio* (E1, Maria), para conseguirem uma intervenção mais positiva e capaz, face às necessidades dos seus filhos.

O período inicial da criança na instituição é um momento delicado, que envolve o estabelecimento de novos vínculos e comunicação entre crianças, educadores e famílias.

Maria e Patrícia fazem referência às dificuldades no início da relação e referem que este é marcado por sentimentos comuns como insegurança e desconfiança.

Os pais também costumam experimentar sentimentos de alegria pelo fato de poderem retomar as suas vidas profissionais, mas, por outro lado, como já atrás referimos e aqui reforçamos, vivem sentimentos de culpa, medo e insegurança por estarem delegando a outras pessoas o que gostariam de alguma maneira fazer por seus filhos (Melo, 2008).

A dificuldade dos pais no que se refere ao colocar o filho na creche está relacionada com a conceção de que cabem às famílias os cuidados e a educação dos bebés e crianças pequenas. Quanto menor a criança, maior é a probabilidade de os pais vivenciarem fortes reações emocionais (Oliveira et al, 1992).

É um facto que a maioria dos pais tem dificuldades em partilhar os cuidados dos filhos. Tensões na relação entre educadores e famílias nascem nesta altura e não favorecem a construção nem a compreensão de parceria. Por esse motivo, Maria e Patrícia tentam conversar com as famílias, no dia a dia e informam sobre o processo da criança – *se passou bem o dia, como é que se alimentou, se dormiu, se chorou ou não* (E1, Patrícia) –, o que auxilia as famílias a se sentirem mais seguras e a confiarem no trabalho realizado.

A construção da parceria tem como base a confiança e o respeito mútuo possibilitando trocas de informações sobretudo no que diz respeito ao interesse das crianças. De acordo com Post & Hohmann (2003), partilhando informações e participando conjuntamente em atividades, a família e a creche podem criar um ambiente de apoio para o desenvolvimento das crianças.

Estas educadoras têm plena consciência de que as primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início da relação. Explicam:

Muitas das famílias quando chegam à creche com os seus filhos, esta é a primeira realidade, o primeiro contacto que têm com um espaço deste tipo. Muitas vezes é o primeiro filho, é a primeira realidade que têm e naquele momento têm que aprender a confiar na primeira cara que lhes aparece à frente! E nós, também se passa um pouco... também não os conhecemos, temos que perceber que pessoas são, se podemos confiar, porque às vezes temos alguns dissabores, às vezes as coisas complicam-se e surgem muitos conflitos e para que isso não aconteça, temos mesmo ter começar uma boa relação para confiarmos (E1, Patrícia).

[...] no princípio temos que construir. Os primeiros contatos nem sempre são fáceis, há de tudo... temos logo no início de conseguir que haja confiança porque eu percebo, nem é para eles, nem para nós, ninguém se conhece e eu sou mãe, sei o que é chegar aqui e deixar os nossos filhos (E1, Maria).

O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a instituição e possibilitar segurança para as famílias. Pelo que, à medida que vão estabelecendo uma relação que favoreça a escuta, o reconhecimento da diversidade, a confiança e a troca mútua de informação real sobre a criança, o relacionamento tende a fortalecer-se e o estabelecimento de vínculos entre as crianças, educadoras e as famílias poderá ser facilitado.

Fazem referência a este período de adaptação como um momento, por um lado, muito cansativo para o educador, que causa incômodo e, muitas vezes, intolerância com as crianças, dado o grande número delas que requer atenção e, nem sempre ser possível intervir com todas individualmente; por outro lado, exigente porque o educador tem que conhecer e considerar a diversidade das crianças e das famílias, num curto espaço de tempo, para acionar conhecimentos múltiplos capazes de responder, de forma apropriada, às diferentes questões que surgem nesse cotidiano.

Patrícia foi mãe recentemente, pelo que mobiliza a sua experiência maternal para compreender alguns sentimentos manifestados pelos pais:

tenho sempre uma palavra de conforto logo pela manhã, eu sou mãe não é verdade? sei o quanto custa deixarmos o nosso bebê... Sinto que têm confiança em mim e preocupo-me com isso, faço para que isso aconteça (E1, Patrícia).

Mostra-se muito solícita quando confrontada com alguns incumprimentos por parte das famílias e coloca-se

muitas vezes do lado dos pais. Quando eles me chegam aqui a dizer: "Eu esqueci-me das fraldas,... esqueci-me dos babetes, eu ando tão cansado"! E eu digo: "Ai compreendo perfeitamente, eu também faço o mesmo, mas olhe, eu amanhã preciso mesmo das coisas". Eu acho que eles têm de sentir que nós não somos aqui o bicho papão", estamos cá para ajudá-los e também somos mães, que às vezes eles também se esquecem que quando nós estamos a dar algum recado... nós também erramos e às vezes eles pensam que nós como mães corre sempre tudo muito bem porque já somos educadoras... já fazemos isto o dia todo, por isso em casa, então deve ser excelente! Mentira! Não é nada! Casa de ferreiro espeto de pau, não é? (E1, Patrícia).

Os contatos diários geram um tipo de relacionamento singular e muito especial e de acordo com Figueira (1998, p. 69) *quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de estabelecer relações íntimas de parceria com as famílias, para evitar os problemas que resultam das grandes áreas de sobreposição de funções*, precavendo-se, assim, alguns problemas de relacionamento.

Patrícia confidencia, com algum humor:

eu toco um bocadinho no calcanhar deles, toco mesmo, no início do ano. Porque se eu não "apertar" com eles logo no início, acabo por perder as famílias depois, ao longo do tempo. Acho que se nós agarramos as famílias logo no início, conversarmos muito com elas, se

estivermos presentes; porque eles têm muitas dúvidas, eles chegam todos os dias com dúvidas, com ansiedades, com receios... com todas as situações que acontecem no início de vida da criança, temos que ser nós a dar-lhes apoio! (E1, Patrícia).

Criam dinâmicas para os implicar no

desenvolvimento de projetos vários, como sendo o caso do projeto de leitura em família, da alimentação, preocupo-me que eles se interessem pelo desenvolvimento dos filhos e por isso tento estabelecer ligações no dia a dia. Peço a colaboração deles em trabalhos, em pequenas tarefas que nós vamos fazendo, do projeto pedagógico. Por exemplo, este ano fizemos o projeto pedagógico sobre a alimentação, no dia da alimentação fui pedir aos pais para fazerem um trabalho em casa, como é que era a alimentação dos filhos. No dia da mãe dispomos de algumas atividades para os pais virem ver o que nós fazemos aqui com bebés pequeninos (E1, Patrícia).

Ao envolverem as famílias na educação dos seus filhos estão a dar a conhecer a função educativa do contexto de creche. Patrícia diz com um grande sorriso no rosto:

eu colo muito nelas, para eu poder passar a elas o que nós fazemos aqui. Não é só mudar uma fralda, não é só deixar a criança na creche para ela brincar, há competências que têm de ser feitas e têm que ser feitas com a família. Se a gente não criar uma relação não conseguimos fazer nada! (E1, Patrícia).

Acredita que agindo em parceria com as famílias *todos saem a ganhar, acho que pode ser uma grande mais-valia para os pais, para o crescimento das crianças e também para nós educadoras porque são oportunidades para darmos a conhecer o que fazemos* (E1, Patrícia), portanto o papel enquanto docente e contribuir para a valorização profissional

É muito importante que saibam quem somos, o que fazemos, que temos uma função diferente da deles. Ao apoiá-los, percebem que temos conhecimentos e acabam por nos reconhecer [...] quero ser reconhecida e é assim mesmo, vêm ter comigo para conversarem, ficarem esclarecidas sobre várias situações que têm a ver com o desenvolvimento dos seus filhos e eu sinto-me bastante bem, sinto-me reconhecida como educadora (E1, Patrícia).

Patrícia refere que um dos aspetos que diferencia a intervenção entre creche e jardim de infância é precisamente a relação com as famílias. Afirma que

no jardim de infância as crianças já falam, já contam o que se passa, enquanto que aqui os bebés não dão feedback em casa, portanto os pais por eles nada sabem. E isto tem que ser feito pelo educador, tem que ser o educador a passar toda a informação, temos que trabalhar

principalmente com os pais! Temos que chegar aos pais, e é no bem mais precioso deles, não é?... por isso não é fácil! Exige muito e é um trabalho que tem que ser feito todos os dias porque mesmo que a relação esteja construída depressa se desmorona, às vezes basta qualquer coisinha para tudo se perder, porque, como eu disse, trata-se dos filhos, do bem mais precioso. No jardim de infância já não é bem assim, a criança já conta e os pais já conseguem perceber muita coisa. Aqui têm mesmo que confiar em nós. Não é fácil, nem para nós, nem para eles. Porque são pequeninas, não são autónomas, não são independentes. É preciso um adulto estar constantemente a preparar... para apoiá-las, para as iniciar no contexto de vida e... e é difícil! É muito desgastante, saio daqui muito cansada. É tudo muito exigente, os pais... bem, por vezes não é nada fácil chegar a eles.... (E1, Patrícia).

Patrícia refere que a relação que procura encetar com as famílias é uma relação de cuidado. Refere: *procuro centrar-me no cuidado, é aquilo que mais gosto de fazer que é tratar dos outros, tento ajudar as famílias a observar os seus filhos, procuro estar disponível para eles* (E1, Patrícia). Tenta não ser intrusiva, diríamos, utilizando a expressão de (Meirieu, 2004), que procura *dar espaço a quem quer que venha*. É precisamente esta atitude que torna possível o encontro de si com os outros, manifestado através de um olhar atento que procura que seja competente. Ao estar, como refere, *em cima deles; toco um bocadinho no calcanhar deles*, parece-nos que não será para sinalizar as suas fraquezas, mas para valorizar aquilo que eles são capazes de fazer e, dessa forma, para que se sintam capazes de fazer ainda melhor e fazer parte integrante da educação dos seus filhos.

Maria considera que as famílias estão cada vez mais exigentes,

que de ano para ano mudam, evoluíram bastante [...] querem saber sempre pormenores do seu filho [...] principalmente quando é o primeiro filho. Têm muitas inseguranças e têm muitas dúvidas e muito embora haja no seu meio familiar alguém que já tivesse também filhos, ou as próprias mães ou os avós, mas eles acham sempre que nós temos um leque de saberes que talvez os possam auxiliar (E1, Maria).

A função da educadora é também de consultora, de especialista que não compete com a família, mas que está lá para apoiar, pelo que deve possuir competências

para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil (Oliveira, 2002, p.176).

Maria sente-se muito bem nesse papel, porém, tal implica uma atualização permanente da sua parte, o que não tem acontecido. Refere:

é aí que começam as minhas inseguranças também. Essa é a minha grande dificuldade, talvez eu aqui dentro seja a pessoa que tem mais dificuldade a esse nível [...] a minha formação já tem muitos anos e já estou desatualizadíssima. Se tivesse feito o complemento, mas não deu, na altura não deu, não se proporcionou... faria falta, é muito importante o educador estar atualizado, seria bom ter mais conhecimentos, poder saber mais sobre o desenvolvimento das crianças e como atuar, ajudá-las a crescer (E1, Maria).

Como é uma pessoa que não gosta de baixar os braços procura estar à altura do desafio, e tem aproveitado imenso o que é concedido a nível da instituição. Considera que não é suficiente, que o nível de exigência manifestado pelas famílias é muito elevado, o que contribui para se sentir *muito angustiada e ansiosa, porque receia que a todo o momento seja confrontada com alguma questão que não saiba responder* (E1, Maria). Apesar dos constrangimentos, não deixa de investir em novos caminhos, procurando contornar as situações difíceis com bom senso, solidez e eficácia.

Atribui a insegurança manifestada pelas famílias também ao facto de, atualmente, as exigências nos meios laborais serem maiores, o que contribui para que os pais fiquem com menos disponibilidade para a educação dos filhos,

trabalham mais horas em horários que não são fixos, ou seja, não é aquele horário das nove às cinco. Muitas das vezes horários alargados, horários por turnos, aos fins-de-semana e aos feriados também porque estão nas grandes superfícies a trabalhar. Trabalhos inseguros... e então acabam por nos procurar, somos os apoios imediatos (E1, Maria).

Para fortalecer os laços e aumentar a cumplicidade entre educadoras e famílias, Patrícia faz referência à importância da continuidade da intervenção ao longo dos anos com o mesmo grupo de crianças. Dá a conhecer a sua experiência:

seguir o grupo, dar continuidade ao trabalho ao longo dos anos, só assim se consegue construir uma verdadeira relação de parceria, de colaboração, às vezes anda-se um passo para a frente e dois para trás. Mas olhe, acompanhei um grupo de berçário até aos quatro anos e meio [...] criei ali muita cumplicidade, muito trabalho! Porque os pais não gostavam só de mim, eu acho que eles vêem o trabalho, quando era para criticar eles criticavam, tinha aí mães educadoras que às vezes me questionavam: " Mas porque é que tu fizeste assim?" Não gostam de mim, gostam do que aparece. E eu faço questão que eles percebam, porque é que aparece! Mostro-lhes a sala, faço com que eles entrem na sala, vejam o refeitório, mostro-lhes a comida, mostro-lhes filmagens, mostro-lhes fotografias, acho que é o que se tem que fazer! (E1, Patrícia).

Todavia, nem sempre é possível *seguir o grupo* porque a mesma educadora a exercer nos dois contextos, creche e jardim de infância, não tem os mesmos direitos, o tempo de serviço a exercer no contexto de creche não é reconhecido como serviço docente, pelo que

algumas colegas não querem vir para aqui, só se forem obrigadas, o que eu acho que é uma pena porque toda esta continuidade é bom para todos, para as crianças, para as famílias e para nós como educadoras. Nós precisamos mesmo que os pais estejam connosco, então nestas idades, que eles são tão pequeninos, nestas idades se não tivermos as famílias por perto, sem a troca de todas as informações é impossível fazer um bom trabalho e depois quem sai sempre a perder são as crianças (E1, Patrícia).

Patrícia investe com segurança na sua profissão, sente que o seu trabalho é reconhecido pelas famílias,

elas dão-me essa recompensa, mesmo que às vezes outras pessoas não me deem, não me interessa, eu sei que quando passarem por mim vão ver outra coisa, outra forma de trabalhar e então vão ver que sou profissional e que na minha prática há ali mais qualquer coisa (E1, Patrícia).

Efetivamente, esse reconhecimento foi visível quando, numa reunião de pais, Patrícia solicitou a opinião dos pais sobre o trabalho que tinha desenvolvido. Vejamos alguns testemunhos:

“Estive 9 meses à espera que o meu filho tivesse vaga nesta instituição, por isso diz tudo. As minhas expectativas não foram defraudadas”;

“Estou satisfeita. Tenho outro filho que já cá esteve, já tem 7 anos”;

“Fizeram um excelente trabalho, senti-me muito acompanhada, é o meu primeiro filho e foi com vocês que cresci enquanto mãe, souberam acalmar-me, fiquei menos ansiosa, mais confiante... esclareceram muitas dúvidas... foi muito bom” (Obs. Reunião de Pais, Patrícia).

O reconhecimento também foi visível noutras situações, no decorrer da reunião, nomeadamente no momento de atribuição da medalha à família que conseguiu várias conquistas na introdução dos alimentos sólidos e a mãe referiu: *“A medalha é para a equipa da sala, a equipa é que está de parabéns pelo belíssimo trabalho que fez com os nossos filhos”*. Sinaliza-se também o pedido que foi feito por uma mãe à diretora, que também estava presente na reunião, para que Patrícia *seguisse com o grupo de crianças no próximo ano* e alegou:

“Todos a conhecem, é muito meiga. Sabe o que faz e eu estou completamente descansada. Foi com ela que aprendi várias coisas, foi ela que me esclareceu sobre muitas dúvidas que fui tendo e fui conversando, acabava por ir mais descansada trabalhar. É muito carinhosa. Elas as duas fazem uma boa equipa, percebe-se que se entendem, ela muito novinha e a Dona X já parece a avó, acho isso muito importante, já teve filhos, já passaram por aqui muitas crianças, já tem muita experiência. Embora seja nova, mas também já tem filhos. Uma pessoa que sabe e que partilha o seu saber” (Obs. Reunião de Pais).

A educadora Patrícia está consciente de que para exercer a sua função com qualidade, uma das dimensões da sua intervenção terá de ser exercida, de forma articulada, com a família e que, estabelecer essas relações, é uma característica constitutiva da sua profissão (Oliveira-Formosinho, 2002), independentemente de estar a exercer no contexto de creche ou de jardim de infância.

Desta relação de equilíbrio que se estabelece entre adultos, está dependente o equilíbrio emocional da criança, pois ela *ao sentir o elo de ligação forte entre os pais e o educador, reflete o seu à vontade em relação a uns e a outros no seu comportamento – uma mãe feliz faz o Bebê feliz; um bebê feliz faz a Mãe feliz* (Post & Hohmann, 2003, p. 329).

Mobilizam várias estratégias, em diferentes formatos, para aproximar e consolidar a relação, trocar informação e dar a conhecer as necessidades de cada criança, bem como as suas aprendizagens, a saber:

- momentos de acolhimento e entrega das crianças, que consistem em espaços privilegiados para manter o diálogo;

- uso dos expositores exteriores, fixos na parede exterior à sala, para dar a conhecer

o planeamento, alguma informação sobre a nossa organização, também colocamos lá, às vezes, textos que possam ajudar os pais a esclarecer algumas dúvidas e claro, as conquistas dos pequeninos, algumas aquisições de competências que eles vão fazendo ao longo dos dias e das semanas e dos meses! E umas gracinhas que eles vão fazendo! (E1, Maria);

- *caderninho de comunicação, que acompanha as crianças diariamente e que faz a ligação entre os dois contextos, onde registamos os recados, pois alguns pais deixam as crianças muito cedo e nem sempre nos vemos e assim fica garantido que a informação passa, que vamos ler ou que eles leem* (E1, Patrícia);

- reuniões de pais,

normalmente fazemos três por ano, no início, mais ao menos a meio e depois no final. A

primeira é para darmos a conhecer o que vamos fazer, e é aí que começo logo a pressionar, "Então vem?", quando me dizem: "Ai, não posso", eu digo logo: "Pode, pode! Arranje uma maneira porque o que eu tenho para lhe dizer é importante para você ouvir." E não fico pelo não (E1, Patrícia);

- dinamização de um blog da Instituição, onde

mensalmente faço um apanhado daquilo que é feito na sala, nos diversos momentos do dia e depois ponho as fotografias [...] e mando para a página para os pais todos poderem ver [...] todos os meses eles têm a curiosidade de ver o que é que aconteceu (E1, Maria).

“Se eu pudesse ter quatro orelhas e quatro olhos para absorver ainda mais... eu gostava!”

A educadora Maria, ao longo do seu percurso profissional, tem vindo a enfrentar alguns desafios, para os quais não se sente habilitada. Sente que não tem *conhecimentos suficientes*, que o *curso foi muito prático*, tem *falta de base teórica*, e muito do seu saber acaba por *ter como base a experiência* (E1, Maria).

Os obstáculos têm sido superados, mas tem exigido muito esforço, muita perseverança, *apostou* em processos de autoformação, mas considera que *ainda muito tenho que fazer, muito tenho que aprender, muitas ações de formação tenho que fazer para conseguir mais conhecimento* (E1, Maria).

Como nos recorda Lisboa (2005), a formação inicial dos docentes é

a génese do nosso profissionalismo docente, como tal deve estar sempre aberta a aperfeiçoamentos. Contudo, nunca deve ser vista como um final, mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira (p. 30).

É precisamente o que a educadora Maria refere que tem vindo a fazer, a aperfeiçoar-se e, sempre que tem oportunidade para participar em algum espaço formativo, procura *tirar o máximo* e afirma: *Se eu pudesse ter quatro orelhas e quatro olhos para absorver ainda mais... eu gostava!* (E1, Maria).

De acordo com Nóvoa (2002a), definir o conhecimento profissional não é uma tarefa fácil, afirma que

tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização e concetualização (p. 258).

A capacidade para planear a intervenção educativa exige o exercício da autonomia e o reconhecimento profissional dos educadores como produtores de saberes pertinentes e significativos sobre a infância e a especificidade da intervenção no contexto de creche, atribuindo um verdadeiro *estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica* (Nóvoa, 2000, p. 17).

Maria, embora valorize o saber da experiência, sublinha: *necessito de ter mais conhecimento, na equipa sou a menos qualificada e gostava de poder participar em mais espaços formativos* (E1, Maria). No seu discurso, transparece alguma mágoa por não ter tido oportunidade de

voltar à escola, aprender mais sobre as etapas do desenvolvimento, sobre o currículo, avaliação... era para também poder confrontar com a minha prática e para poder fazer melhor. Mas as condições nem sempre são as melhores, não se proporcionou e acabo por ter que fazer um maior esforço para acompanhar as colegas e muitas vezes acabo por me basear naquilo que já fiz em anos anteriores (E1, Maria).

Procura mobilizar os seus saberes, construídos ao longo dos vários anos na prática. São saberes que estão relacionados com a sua pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com as crianças, com as famílias e com os diferentes atores educativos

Desta forma, o contexto educativo tem vindo a ser assumido como um espaço privilegiado, em parceria com algumas colegas, para construir os seus saberes, crescer e evoluir profissionalmente e pessoalmente. Sabe-se que esse saber é algo pessoal, construído de acordo com a sua subjetividade, na sua singularidade e interação com o ambiente educativo. Há uma relação de identidade com o saber, principalmente os saberes da experiência, construídos com um saber-fazer (Tardif, 2002).

Todavia, considera que não é suficiente, principalmente porque

o trabalho em creche é muito exigente. Nestes últimos tempos houve muitas alterações e eu não tinha percebido que era necessário tudo, tudo... todos os documentos... bem a nível do currículo [...] eu não imaginava que nós tivéssemos que seguir uma rotina (E1, Maria).

Desconhecendo todas as mudanças e sentindo-se muito cansada com a intervenção no jardim de infância, solicitou à direção para integrar a equipa de creche:

pensava que na creche era um trabalho mais calmo, não era tão stressante porque uma das coisas que contribuiu para os meus problemas de saúde foi o stress [...] sentia-me stressada com as atividades extracurriculares do jardim de infância [...] iam três para a dança, quatro para a ginástica, cinco para o inglês, não sei quantos para a natação e eu virava-me e o trabalho de sala onde é que ele está? E isso era muito difícil para mim, muito difícil gerir (E1, Maria).

Contudo, ao iniciar a intervenção no contexto de creche constatou que

a exigência é muita, muita [...] a nível do currículo [...] os perfis de desenvolvimento individual [...] aqui há uns anos atrás nós optávamos por aquelas folhitas, tipo com umas cruzitas e agora tenho que cumprir, tenho que seguir o COR, tenho que seguir tudo o que está definido no modelo não é fácil, não é nada fácil (E1, Maria).

Revela que, inicialmente, no quotidiano, o que considerou que seria mais correto era observar tudo quanto a rodeava, de modo a absorver *todos os sinais que as pessoas me iam dando, por forma a interpretar aqueles sinais da melhor forma (E1, Maria)* e, assim, realizar as aprendizagens necessárias para intervir. Para atuar socorreu-se essencialmente de recursos pessoais, partilhando com Nias (1988) a ideia de que adotar a identidade de *professor* é simplesmente *ser ele próprio* no contexto educativo.

Uma vez em casa, fora da Instituição, esta educadora tentava confrontar os quadros teóricos com a sua intervenção prática, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades com que se deparava, na tentativa de procurar respostas mais adequadas e *encontrar suporte para o que estava a fazer, para me sentir mais segura, mais reconhecida e para evitar alguns erros (E1, Maria).*

O envolvimento de uma pessoa numa situação de intervenção favorece a reflexão sobre a prática, exige a identificação de cenários para resolver problemas e cria condições

para a compreensão de diferentes pontos de vista. Maria teve a capacidade de formalizar estes saberes adquiridos na ação, encarando-se como um recurso da sua formação.

A educadora Patrícia refere que ao longo do seu percurso profissional tem vindo a participar em vários espaços formativos,

principalmente no Piaget, mas também vou a outros sítios [...] acho que é muito bom e acabamos por sair um bocadinho do nosso contexto diário para ir ver o que se passa noutras escolas, noutras realidades. [...] tento procurar fazer outras coisas, ver outras coisas, fazer ações de formação (E1, Patrícia).

Considera que são oportunidades de crescimento profissional, socializa com outras colegas. Afirmar que esses espaços *muito têm contribuído para melhorar a prática, principalmente com os bebés, [porque] não tive formação em creche. Quando vim para aqui, para a creche, não foi nada fácil, foi uma aprendizagem violenta, mas acho que foi bem conseguida ao longo destes seis anos (E1, Patrícia).*

As duas educadoras foram confrontadas com novos sentidos de intervenção em creche, ou seja, com a dimensão pedagógica da educação e cuidados de crianças pequenas, o que na perspetiva de Ongari & Molina (2003) sinaliza um confronto teórico que acompanha a constituição da identidade do educador.

Assim, surgiram dificuldades, nomeadamente no planeamento da ação educativa, que se quer sustentada no conhecimento do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida e das suas famílias, muito flexível e respeitadora dos ritmos individuais. Como refere Patrícia (E1) *é muito importante não cometermos erros, temos que fazer com que tudo o que propomos às crianças, esteja adequado, não podemos andar a antecipar certas etapas e claro que para isso temos que ter conhecimento.*

Não obstante, consideramos que o que é verdadeiramente importante e que está muito claro para a Patrícia e para a Maria é que, para desempenharem a sua profissão e para serem reconhecidas, terão de *procurar outras formas de fazer (E1, Maria)*. Patrícia, de uma forma muito afirmativa, referiu que:

Somos lutadoras, se estamos a fazer o que gostamos, não podemos baixar os braços, temos que procurar saber sempre mais. Já foi tempo em que não nos consideravam, agora temos que ser

nós a fazê-lo, a lutar para que nos vejam como profissionais e que sabemos o que estamos a fazer (E1, Patrícia).

Sentem necessidade de procurar, permanentemente, conhecimento, uma vez que isso é o que dará sentido de continuidade entre o contexto familiar e o contexto educativo e a certeza de que necessitam de aprender permanentemente para conseguirem ajustar a intervenção e respeitar as necessidades e singularidades das crianças e respetivas famílias.

Assim, as fontes de aprendizagem sinalizadas e valorizadas por estas educadoras foram as experiências pessoais, incluindo-se aqui também a experiência da maternidade, que para a educadora Patrícia foi uma experiência que a habilitou, *principalmente para compreender os pais e para intervir junto da criança de forma mais segura e confiante* (E1, Patrícia); as aprendizagens na profissão, fazendo a educadora Patrícia referência à observação da prática de algumas colegas, com mais tempo de serviço, como *forma de melhorar a minha ação* (E1, Patrícia) e à procura permanente de informação, de forma autónoma; a formação contínua, através da participação em ações de formação, dinamizadas por diferentes entidades, incluindo-se aqui, os momentos formativos organizados pela Instituição em parceria com a *Escola Raiz, no Restelo*, que, nas palavras da educadora Patrícia: *está a apoiar-nos, para podermos implementar o modelo pedagógico High/Scope, mesmo a sério, aqui na creche, com todas as adaptações necessárias para o próximo ano letivo* (E1, Patrícia).

Capítulo 6 - Reflexões emergentes - Alguns traços identitários das educadoras de infância a intervir em contexto educativo de creche: entre a singularidade e a diversidade

Antes de partirmos para a sinalização de alguns traços identitários das Educadoras Alice, Carla, Maria, Patrícia, Sara e Tina, que emergiram da análise interpretativa de toda a informação recolhida, que não se pretende generalizar, uma vez que estamos na presença de um estudo de casos, consideramos que é importante relembrar que no capítulo anterior procurámos respeitar as suas idiossincrasias e as suas diferenças.

Assim, a partir dos seus testemunhos, seleccionámos os que pudessem contribuir para a apresentação das suas trajetórias pessoais e profissionais, acreditando que *a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança* (Bosi, 2004, p. 53).

Um outro aspeto a relembrar é que a seleção da informação não foi aleatória e ao seleccionarmos alguns factos, deixamos “cair” outros. Apesar de optarmos por esses “cortes”, não nos devemos esquecer que a “história” de cada Educadora está por “inteiro” ao longo do presente estudo.

Ao darmos início ao mapeamento de alguns traços identitários das Educadoras, partimos do princípio, como sujeitos históricos que somos, que os seres humanos são sujeitos plurais que, de acordo com Lahire (2002, p. 22), *socialmente, o mesmo corpo passa por estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas de ação e hábitos heterogéneos e até contraditórios*. Deste modo, é possível afirmar que, as seis Educadoras, ao longo das suas trajetórias, participaram e ocuparam posições diversas em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. Nessa perspetiva, a trajetória de vida de uma pessoa, quando narrada à luz do presente, permite-nos um olhar sobre certas condições do outro, num dado tempo, articuladas com as relações sociais nas quais estão ou estiveram inseridas.

Neste sentido, o tempo é fundamental para refazer identidades e acomodar as inovações (Nóvoa, 2000). No caso do presente estudo esse tempo não se encerrou no momento das

primeiras entrevistas, pois na última, realizada em grupo, que distou algum tempo das primeiras, as Educadoras sinalizaram algumas mudanças que aconteceram nas suas vidas pessoais e profissionais. Interagiram com novas pessoas e novos contextos e tiveram oportunidade de estabelecer múltiplas relações afetivas, cognitivas e sociais que, em determinadas situações, contribuíram para modificar e/ou reforçar os seus traços identitários, pois como defende Dubar (1997b, p. 13), a identidade *é um produto de sucessivas socializações* que acontecem em diferentes tempos e lugares.

Efetivamente, a identidade vai-se construindo e reconstruindo num processo contínuo, onde os diferentes contextos se interconectam - biográfico, profissional, relacional e social, sendo considerada um processo de *construção inter e intra pessoal*, conforme afirma Teresa Sarmiento (1999a, p. 9). Surge, assim, como um processo ativo, por se ir construindo ao longo da vida, com o contributo de diferentes sujeitos, sendo mutável (Dubar, 1997b). Desta forma, à medida que os sujeitos vão passando pelos diferentes contextos sociais, vão-se construindo e reconstruindo, em transações subjetivas, transformando as identidades atribuídas em identidades desejadas/de futuro (idem).

Como referido anteriormente, no capítulo quatro, respeitante à Metodologia do Estudo, antes da realização da entrevista em grupo, optou-se por dar a possibilidade às educadoras de infância de revisitarem a complexidade do quotidiano das suas práticas pedagógicas, através da leitura do respetivo texto da análise e interpretação da informação, correspondente ao capítulo cinco, onde nos detivemos no detalhe e pormenor das suas vidas pessoais e profissionais e dos respetivos contextos educativos onde intervêm.

Esse procedimento metodológico foi, por um lado, compreendido como promotor de um conhecimento e socialização entre todas as participantes na entrevista, bem como de um diálogo “aberto”, onde afirmaram que gostaram muito de ter lido o texto e que se reviam, praticamente em tudo o que estava escrito. Vejamos alguns testemunhos:

[...] eu ao ler o texto, eu revi-me perfeitamente em tudo, até porque gostei muito de ler, foi o recordar... (E2⁵⁴, Sara);

⁵⁴ Código atribuído à entrevista coletiva ou focalizada em grupo (*focus group*).

Senti-me muito bem ao ler o texto, todos aqueles pormenores, foi tudo muito bem captado. Sinto que a minha autoestima vem aumentando, sinto-me valorizada enquanto pessoa e também enquanto profissional. Foi muito bom, gostei muito! (E2, Alice);

[...] revejo-me muito em tudo, nos princípios que abordámos, naquilo que acredito e pronto... e revejo-me em tudo o que escreveu e também naquilo que foi dito até agora, com muita, muita saudade... (E2, Tina);

Quando li o texto revi a minha prática, levou-me a reviver todos aqueles anos, com coisas boas e com muitas coisas menos boas, mas que foram todas essas coisas, todas essas situações, pessoas, adultos e crianças que contribuíram para a pessoa que sou hoje, e também para a Educadora (E2, Maria).

Por outro lado, foi compreendido como um momento formativo, que implicou não só verem-se e refletirem sobre a sua prática pedagógica, mas também verem-se como sujeitos da sua própria profissionalidade, conforme testemunha Alice:

são momentos como estes que nos fazem crescer. Ao participar na sua investigação... ao ler o texto, rever-me em tudo, em toda a minha prática, todas as conquistas que fiz, foram muitas, enfrentei muitos desafios... e agora aqui, nesta entrevista, nesta partilha... foi muito bom, senti-me verdadeiramente a crescer (E2, Alice).

Transparece uma condição identitária, que permite que a pessoa fale de si e da sua ação com autoridade de quem viveu, de quem esteve “por dentro”, de quem experienciou (Nóvoa, 1995, 2000).

Nesta perspetiva, a identidade revelada pelas educadoras nos dois períodos de recolha de dados - evocamos aqui o primeiro período, onde decorreram as observações, entrevistas individuais e conversas informais e o segundo período, em que se realizou a entrevista de grupo -, surge articulada com o passado, com a reflexão sobre o vivido, e com as vivências atuais, nos diferentes contextos em que se movem. Cabe destacar, mais uma vez, que a construção da identidade profissional pronuncia-se no processo de crescimento profissional, sob uma perspetiva holística, consistindo num *processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projetando futuros possíveis* (Sarmiento, T. 1999b, p. 90).

Foi na interlocução entre a interioridade dinamizada, comunicada e significada pelas educadoras, na entrevista de grupo, tendo por base o confronto com as suas trajetórias

de vida (capítulo cinco), onde tiveram oportunidade de revisitar a sua profissionalidade, e a nossa exterioridade, como investigadora, captada, analisada e interpretada, tendo por base toda a informação recolhida, formando um processo indissociável, que emergiram alguns aspetos identitários, sendo que alguns se intercetam, outros se diferenciam, contudo, sem fronteiras e limites definidos.

Embora tenhamos consciência de que são múltiplos os aspetos que contribuem para a construção da identidade profissional, tomamos a decisão de agrupá-los em três dimensões abrangentes, que denominamos por traços identitários, por nos parecer que subjazem às trajetórias das seis Educadoras de Infância e que servem de elo de ligação entre elas, a saber: a desvalorização da identidade profissional, o desenvolvimento profissional em contexto e a necessidade de um maior investimento na mobilização de estratégias para a construção de relações construtivas com as famílias.

6.1. Das identidades herdadas às identidades visadas⁵⁵: “Sinto que a minha autoestima vem aumentando...”

A constituição da profissão de educadora de infância é um processo histórico recente, como já tivemos oportunidade de mencionar no capítulo três, e, ao longo da sua edificação, sobressaíram algumas características que se refletem, ainda hoje, no quotidiano da intervenção, nomeadamente o assistencialismo, a maternidade, o trabalho doméstico feminino e a puericultura.

Tais características muito têm contribuído para que a identidade destas profissionais, ainda hoje, seja pouco valorizada socialmente, uma vez que se tem perpetuado, ao longo dos tempos, a compreensão de que para exercer a profissão de educadora de infância

basta gostar de crianças, ser uma pessoa paciente, educada... e muito carinhosa, muito afetuosa, dar muito amor que é algo que as pessoas consideram muito importante. Também terá que ter alguma habilidadezinha com as mãos para fazer coisas bonitas... ter vocação para tomar conta de meninos, saber mudar a fralda, limpar bem os rabinhos, dar de comer, cantar umas cançõezinhas... (E1, Maria).

⁵⁵ Identidades herdadas e visadas - conceitos usados por Dubar (1997b) explicitados no capítulo três.

Estas seis profissionais herdaram uma identidade com a qual já não se identificam, mas com que, no exercício das suas funções, são confrontadas, diariamente e que muito tem contribuído para a desvalorização da sua intervenção. Não obstante, não baixam os braços, “lutam” permanentemente, no sentido de conseguirem *mudar mentalidades e fazer com que a imagem social seja mais favorável e que passem a identificar a Educadora como uma profissional que tem funções docentes e não maternas* (CE, Alice).

A Educadora Alice reforça que a valorização da intervenção tem de, primeiramente, partir das educadoras,

têm que acreditar no valor do seu trabalho, que estão a contribuir verdadeiramente para as aprendizagens das crianças, que têm um papel importante no seu desenvolvimento (CE, Alice),
[pelo que considera que] *essa é a grande luta que os educadores têm que fazer e não é achar que são os outros que têm que as valorizar [...] eu não posso esperar que os outros me valorizem se eu não dou valor ao que faço* (E2, Alice).

Constata-se, assim, que um dos referentes identitários destas profissionais é a desvalorização da identidade profissional, que se prende com o facto de persistir um entendimento de que a centralidade da ação da educadora se situa na dimensão dos cuidados, considerada como prática materna, com características de âmbito fortemente doméstico, pelo que acarreta à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e desprestígio profissional.

É certo que a intervenção destas profissionais se desenvolve através das interações entre adultos e crianças o que, inevitavelmente, exige uma relação corpo a corpo, uma vez que estão na presença de crianças pequenas e bebés, onde o contacto físico é permanente, nomeadamente nos momentos do acolhimento, da higiene, da alimentação, do sono. Daí prevalecer a dimensão materna e, muitas vezes, a mobilização do conhecimento tácito, do senso comum. É assim atribuída à profissionalidade um sentido de zelo, cuidado e proteção, que acabam por identificar essas ações profissionais como pouco ou nada educativas, atendendo que são muito semelhantes às ações que ocorrem no contexto familiar.

Pensamos poder mobilizar o conceito de *habitus*⁵⁶ de Bourdieu, para entender como a profissionalidade das educadoras de infância continua ligada a uma prática feminina e materna, admitindo-se que o seu saber-fazer está incorporado a partir das suas experiências vividas como mulheres e como mães. Este entendimento resulta de uma

dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre um habitus individual da mulher e a estrutura de um campo socialmente determinado como é o campo do gênero, no qual ser mulher, filha, mãe, professora carregam determinados significados que contribuem para a incorporação do cuidado como práticas femininas na constituição do ser docente (Fernandes, 2010, p.45).

Lilian Katz (1984), a este respeito, refere que o profissional e a mãe têm papéis complementares na socialização das crianças, contudo, diferenciam-se em vários aspetos, nomeadamente na função, intensidade do afeto, vinculação, parcialidade, racionalidade, espontaneidade e responsabilidade.

As educadoras sentem que quanto menor é a idade das crianças, menor é o seu valor e *status* profissional, traduzindo-se nos seguintes aspetos: contratação de educadoras com pouco tempo de serviço para pagarem salários mais baixos; colocação de educadoras menos qualificadas, sem preocupação de *cultivar* novas formas de organizar a intervenção em creche; não reconhecimento do tempo de serviço docente; desadequação dos horários de trabalho com as exigências profissionais. Vejamos, através dos seus testemunhos, como se sentem desvalorizadas:

a creche não recebe qualquer tipo de subsídio, quem comparticipa é o Ministério da Educação, o Ministério da Segurança Social não atribui subsídio nenhum [...] as educadoras com mais anos de serviço, como é o meu caso, acabam por dar prejuízo, não é? Se a creche não é subsidiada e se eu ganho mais, sou uma pessoa que, no entendimento da direção, não interessa estar na creche, tem que ir para o jardim de infância, pois aí já há subsídio, pertence ao Ministério da Educação e já me podem pagar mais. Claro que eu perguntei: “Então quer dizer, a partir de agora encosta-se à creche todas as pessoas acabadinhas de formar, já não podemos ter pessoal com mais anos?” E aí responderam-me: “Tem de ser sempre com pessoas com vencimentos mais baixos”. Portanto a aposta em profissionais de qualidade deixa de existir e passa-se a colocar profissionais que ganhem o menos possível, sem experiência nenhuma, acabadinhas de formar, inexperientes... (E2, Alice).

⁵⁶ O conceito de *habitus* consiste num sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (Bourdieu, 1983, cit. por Setton, 2002, p. 62).

[...] eu ainda não fiz questão de mudar para o jardim de infância, mas talvez se o fizesse não me iriam deixar porque continuam a achar, isto por parte da direção, bem como da coordenação, que para ir para o jardim de infância há que ter mais conhecimentos e mais atualizados, mais renovados, tudo, tudo, tudo... e eu como não fiz o complemento, não tenho licenciatura, sou menos qualificada logo... tenho que ficar na creche (E2, Maria).

[...] eu quero o meu tempo contado, como estou na creche o tempo não tem sido contado, vou exigir e vou bater o pé e vou tentar porque é assim que tem que ser. Mesmo que eu queira sair dali e concorrer à rede pública [...] este ano vai haver concursos, eu não tenho hipóteses porque acabo por ter que concorrer com muito pouco tempo, todo este tempo na creche não está contado. É muito injusto... é uma desvalorização do nosso trabalho e lá está, para ir para o jardim de infância querem pessoas com mais conhecimentos, com tudo atualizado e então para creche não é preciso? É um trabalho menor? (E2, Maria).

Confrontadas com a construção de uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, desejam para si novas identidades, pelo que encetam um novo caminho, tendo por base as identidades herdadas, procuram novas formas de ser, sentir e agir, procuram novas identidades - identidades visadas ou identidades de futuro (Dubar, 1997b).

Não esquecem o passado da sua profissão, pois é partindo do que herdaram que vão em direção a novas formas de fazer pedagógico, uma vez que *uma profissão desinteressada de si, esquecida do seu passado, é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para o futuro. Incapaz, portanto de responder aos apelos do presente* (Baptista, 2005, p. 131).

Neste sentido, procuram dar intencionalidade aos cuidados, para que se estabeleça uma relação equilibrada e de continuidade entre a perspetiva pedagógica e a perspetiva mais maternal, de guarda e assistencialismo. Uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado reside na

sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar. Essa visão reducionista não pode mais ser concebida (Tristão, 2004, p. 156).

Assiste-se, assim, à compreensão da docência como um processo constituído por interações humanas (Tardif, 2002), pelo que as Educadoras procuram construir uma

pedagogia ancorada numa intervenção educativa que busca desenvolver um atendimento personalizado e individualizado para as crianças revestido de afetos. Atuam como facilitadoras das trocas sociais (adultos e crianças), inovam e organizam os espaços e os materiais, propõem atividades, acolhem os pedidos, respeitam as preferências e interagem com as famílias e os pares profissionais (Bondioli & Mantovani, 1998).

Porém, enfrentar a desvalorização em termos de condições de trabalho, de reconhecimento e equiparação do trabalho docente, não tem sido uma tarefa fácil. Muitos têm sido os desafios com que se confrontam no cotidiano da sua ação, a saber:

- a falta de formação específica inicial, contínua e graduada (cursos de especialização, mestrados, etc.), para desempenhar funções com as crianças dos zero aos três anos, bem como com as suas famílias, que *podem contribuir para a dificuldade em generalizar a qualidade da oferta nestas idades* (Almeida, Aguiar & Pinto, 2012, cit. por Folque et al, 2016, pág 33). A este respeito a Educadora Maria afirma que

[...] na minha formação inicial pouco se falou sobre a creche e depois do curso pouca formação sobre a creche há e sabemos que é um trabalho muito diferente que tem que ser feito nestas idades e também com as famílias. Bem vejo que precisava de outros conhecimentos, gostava de fazer melhor. Não tem sido fácil, muitas das vezes faço desta ou daquela maneira porque vi fazer, por ter sido mãe, por... mas sei que preciso de outros conhecimentos, mais teóricos... até para me poder afirmar como educadora, para me poder diferenciar das auxiliares (CE, Maria).

Em consequência desta lacuna, podem surgir, por um lado, práticas pedagógicas *espontâneas* onde a improvisação impera, indiciando um outro sentido do trabalho pedagógico, sentido de ausência de intencionalidade, de premeditação, de planeamento. Neste caso, poderá evidenciar-se alguma confusão entre a realização de atividades espontâneas com criatividade, uma vez que se pode acreditar que as crianças ao explorarem livremente o meio que as rodeia criam mais (Demartini, 2003). Por outro lado, devido à dificuldade em tornar visível o trabalho que se realiza, pois *muitas das atividades que as crianças realizam não se traduzem em produtos* (E2, Alice), pode contribuir para a emergência de práticas escolarizadas, onde os *trabalhinhos* ganham grande dimensão e valorização, sobressaindo uma ideia de prática docente que, para se afirmar como educacional, precisa desenvolver-se nos mesmos parâmetros do que se faz no jardim de infância;

- a divulgação dos benefícios da creche para o desenvolvimento das crianças e o reconhecimento do seu papel educacional e social e, por conseguinte,

a exigência da colocação de um educador de infância em todas as salas, sem acumulação com a coordenação, pois é o que acontece sempre no berçário. Eu quando estou lá, bem sei... acabamos por não conseguir fazer tudo com a qualidade desejada, ficam sempre pontas soltas e muito do trabalho direto, muitas vezes, acaba por ser assumido pelas auxiliares e, claro, mais uma vez não abona a nosso favor, não é? Mais uma vez não se percebe qual é o papel de uma e de outra (C. inf., Maria);

- a falta de publicação de orientações pedagógicas para a creche, que, em articulação com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), publicadas pelo Ministério da Educação, em 1997, e revistas em 2016, poderiam dar um grande contributo à visibilidade, credibilidade e identidade profissional das Educadoras a intervir em creche (OCDE, 2012). Consideramos, ainda, que poderia garantir uma articulação e continuidade nas práticas pedagógicas dos dois contextos e *serenar* algumas ambiguidades, pois muito embora afirmem que *uma educadora, é sempre uma educadora, seja em que contexto for* (E1, Sara), sempre nos vamos apercebendo que há outros *olhares* que sinalizam algumas diferenças sobre os *modos* de ser educadora de creche e de jardim de infância:

em creche é diferente, há que saber ler, perceber aquilo que não é dito, que não é falado, que não é entendido aos olhos de muita gente. Porque tem que haver uma sensibilidade e uma leitura de comportamentos não-verbais, de afetos com a equipa, com as crianças, com as famílias, onde nós temos de ter um saber muito mais apurado e uma sensibilidade para percebermos o que não conseguimos ler. É mais cansativo? Sim, muito mais, mas traz-nos outras compensações, o trabalho de creche preenche-nos mais, estamos sempre de corpo inteiro, com todos os sentidos muito à flor da pele, é como eu tinha dito na outra entrevista, é tornar visível o invisível (E2, Alice);

Na creche damos uma atenção particular a cada criança, há mais espaço e tempo para cada criança, mais relação, mais afeto... no jardim de infância é muito difícil fazer isso, portanto dar atenção a cada criança, É tudo realizado mais em grande grupo ou pequenos grupos; são muitas crianças e talvez seja a questão do corpo, não há tanto contacto físico, a relação é outra, não é tão próxima... mesmo com as famílias, a relação também não é tão próxima, precisamos mesmo de estar em sintonia, são as famílias que nos dão a informação que precisamos para agir com cada criança, elas não falam, então temos mesmo que nos relacionar no dia a dia, quer quando chegam, logo pela manhã, quer quando regressam, pois quando chegam é a família que fala, quando regressam somos nós, foi connosco que a criança passou o dia (E2, Alice);

[...] o trabalho de creche é muito afetivo, é uma entrega muito grande, não quer dizer que no jardim de infância também não seja [...] também damos muito de nós, com outras exigências, com outras condicionantes também e exigências das famílias, exigências de parcerias, de muito trabalho em equipa, exigências a nível do ministério, daquilo que nós temos que concretizar [...] É um trabalho mais visível, mais produtos [...] O reconhecimento do trabalho em jardim de infância é um bocadinho diferente, diria talvez maior, exatamente pelas questões das exigências que são feitas ao trabalho de jardim de infância, que muitas vezes não são feitas ao trabalho de creche (E2, Tina);

[...] o lado lúdico na creche enriquece-nos. É o aproveitar momentos que as crianças nos proporcionam, na creche é isso mesmo, vamos aproveitando todos os momentos para proporcionar aprendizagem, de forma tranquila, a brincar... É que nós, com as ditas exigências no jardim de infância temos que fazer isto, temos de fazer aquilo, temos de fazer o outro... deixamos passar os momentos mais importantes, a espontaneidade das crianças e isso é tão importante e na creche o educador sabe, consegue aproveitar (E2, Tina).

- o estabelecimento de relações de parceria entre educadora e auxiliar, atendendo a que se verifica alguma

sobreposição de papéis. Na creche todas fazemos o mesmo, não é? Mudamos fraldas, damos de comer... e os pais, muitas vezes, não percebem a diferença, não nos reconhecem como docentes, para eles todas fazemos o mesmo. Penso que cabe a nós Educadores darmos a conhecer a nossa função, temos um papel muito importante que é demonstrar a importância e a necessidade de estar um educador na creche (E2, Alice);

- a falta de condições de trabalho, sendo que a carga horária de algumas Educadoras é de oito horas, portanto, 40 horas semanais, não estando previsto tempo para atividades de trabalho não direto com crianças, como preparação de material, registos, sistematização das observações, planificação e documentação da intervenção. Estas tarefas são realizadas *nas horas de dormitório [...] ou levamos para casa para fazer à noite, depois das oito horas de trabalho que temos aqui com as crianças, ou então fazemos nos fins de semana, sempre a tirar tempo às nossas famílias (E2, Maria).* A não configuração de tempos e espaços para a realização destas tarefas, também contribui para a diminuição de momentos de partilha de informação e experiências e, em consequência, a diminuição do sentido de pertença ao grupo de profissionais da instituição.

- a implementação do Manual de Avaliação da Resposta Social Creche, por parte do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, também tem vindo a *aumentar o volume de trabalho* (E2, Maria) e, por conseguinte a contribuir para *uma grande ansiedade e um grande desgaste* (E2, Sara). Tal situação, talvez se deva ao facto de consistir num *referencial que impõe ainda um processo de planeamento e avaliação altamente burocratizado, assente em lógicas administrativas-burocráticas, que nem sempre assenta em princípios pedagógicos de qualidade reconhecidos pelos especialistas na área* (Folque et al, 2016, p. 33);

- o papel mediador, exercido diariamente, com o carácter relacional que mencionámos anteriormente, comporta muitas tarefas para cumprir, contribuindo também para o desgaste emocional e físico sinalizado pelas Educadoras, pois exige uma grande maturidade profissional. A este respeito, Ongari & Molina (2003), afirmam que a ação no contexto de creche

implica, de facto, a mobilização pelo adulto, de grandes energias, tanto físicas, quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva (p. 87).

Chegados a este ponto, consideramos pertinente fazer referência ao estudo etnográfico de Robin Leavitt (1994), que foi premiado nos Estados Unidos e que investigou, através de episódios descritivos, o desempenho de auxiliares com muita experiência em interação com as crianças e como é que estes lidavam com o poder e a emoção ao educarem as crianças. O estudo evidencia a desvalorização da profissão, o stress diário, a sobrecarga de tarefas e os horários alargados como fatores que provocam desgaste físico, humano e social e, em consequência, o desinvestimento na profissão. Faz referência ao estado de esgotamento dos profissionais como impulsionador da emergência do poder dos adultos sobre as crianças, o que acaba por induzir uma ação exercida de forma altamente autoritária e dominadora, situação que não é benéfica para o desenvolvimento das crianças.

Maslach (2006) complementa esta perspetiva e refere que as profissões dos serviços humanos são vistas como congregando profissionais que iniciaram a profissão com valores elevados, vocacionados para a intervenção, e cujo prolongado contato intenso e emocionalmente carregado com pessoas pode levar ao desgaste do profissional e dos

auxiliares. Dentro destas profissões, a norma prevalecente é de estar inteiramente disponível e colocar as necessidades dos outros em primeiro lugar, fazendo o possível, às vezes mais, para dar a melhor resposta ao objeto do cuidado. Além disso, os ambientes organizacionais que enquadram estas profissões são moldados por várias conjunturas sociais, políticas e económicas (ex: cortes orçamentais) que interferem no quotidiano profissional.

O stress ocupacional surge, assim, como resultado da interação entre o profissional e as condições de trabalho, mais especificamente quando as exigências desta relação ultrapassam a capacidade do indivíduo para lidar com elas (Pais-Ribeiro, 2005). Este termo genérico refere-se a um processo de adaptação temporária, acompanhado por sintomatologia mental e física, sendo a última fase de um estado de stress ocupacional prolongado designada por *burnout* (Schaufeli & Buunk, 2003). Este é um fenómeno que interfere altamente com a moral e o bem-estar dos profissionais e que conduz a uma diminuição da qualidade do trabalho prestado, afetando, em geral, o próprio, aqueles que dependem de si e as instituições para as quais trabalham.

Consideramos que há necessidade de se desenvolverem programas de melhoria dos ambientes educativos, para que se consigam neutralizar alguns fatores geradores de stress e, por conseguinte, a diminuição de alguns indícios de *burnout* nos contextos de trabalho.

Constatamos que a profissão de educadora de infância é entendida como uma profissão exigente, principalmente quando estamos em presença de profissionais empenhados em promover uma abordagem educacional, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, que tem competência e *procurando estar presente sem ser intrusivo de forma a melhor suster as dinâmicas cognitivas e sociais enquanto elas estão presentes* (Vasconcelos, 2009a, p.64). Não é uma tarefa fácil, requer apoio, envolvimento e mediação do adulto, com sentido ético, afetivo e responsivo. Requer, ainda, criar novas possibilidades, em companhia, com os elementos que integram as direções das instituições, os coordenadores pedagógicos, os pares e as famílias para conseguir inovar e promover uma *pedagogia articulada* (Whalley, 2003, cit. por Vasconcelos, 2009a, p. 65).

6.2. Desenvolvimento profissional em contexto: “Aprender com o Outro...”

A existência de uma colaboração e partilha de saberes, experiências, problemas e/ou interesses comuns, reflexões, instrumentos, angústias e sucessos no seio da equipa pedagógica, surge como um referente identitário marcante destas educadoras de infância.

Como temos vindo a afirmar, a profissão da educadora exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, de forma a mobilizar, permanentemente, o *educare* (Caldwell, 1995, 2005) na sua prática pedagógica, focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena. É um constructo do coletivo e não pode ser exercida isoladamente na instituição educativa, o que significa dizer que há necessidade da mobilização do esforço e empenho de todos.

As seis educadoras fazem referência ao processo de reflexão partilhada como forma de irem além do que seriam capazes individualmente, contribuindo para a ampliação de sentidos e significados da prática pedagógica, e, por conseguinte, para uma melhor performance da equipa, pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem coletiva.

Verifica-se, assim, que a construção de significados partilhados no confronto de experiências e reflexões em equipa ganha sentido pessoal para cada sujeito do grupo, pois eles são necessários para resolver problemas localizados no coletivo.

A interação cooperada experienciada pelas educadoras proporcionou ajudas que possibilitaram a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, revelando um movimento de formação profissional que se aproxima de uma perspetiva crítica que vê os educadores como intelectuais e parte de um coletivo social e profissional, vislumbrando *uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer* (Nóvoa, 2000, p. 16).

Constatamos, assim, que estas educadoras possuem o alcance do conhecimento de que para exercer a sua profissionalidade com qualidade têm necessidade de uma construção relacional, dialógica, colaborativa entre todas que dela participam e, por isso, é constituída por interações sociais diárias, pois como refere Maria,

somos confrontadas diariamente com situações muito difíceis, quer com as crianças, com as famílias, com a coordenação, a direção... e temos mesmo que contar com a colaboração da equipa que está à nossa volta e assim tem sido, com muito diálogo... Estive ausente durante 10 meses, estive de baixa e deu para refletir sobre a prática diária, as dinâmicas a aplicar, a intencionalidade na ação educativa e, sobretudo, sobre a minha forma de estar para que o excesso de fadiga não se volte a apoderar de mim. Estive bastante fatigada, foi complicado, eram muitas exigências e eu não estava a conseguir gerir tudo. Com esta pausa, rapidamente concluí que tinha que aprender a ser resiliente, a conseguir vencer os obstáculos, não ceder à pressão e conseguir rapidamente recompor-me. Esta tem sido a minha luta recente e estou a conseguir. Para isso tenho contado com a colaboração da equipa que mudou...mudou para muito melhor e tenho vindo a apoiar-me na equipa, em todos os seus elementos, nos seus conhecimentos, nas suas experiências e isso tem contribuído para me sentir mais confiante, a partilha tem contribuído para o meu crescimento. Tenho consciência que se não estivesse a ser tão apoiada pela equipa não conseguiria ultrapassar todo este desgaste (E2, Maria).

Maria, diante das contradições, tensões e ambiguidades fez silêncio por não ter encontrado eco na anterior equipa. Não conseguiu dar a conhecer, debater e refletir sobre as suas dificuldades do quotidiano. Necessitava de pensar em conjunto sobre mudanças e soluções de melhoria, mas não conseguiu apoio, daí que o seu *desgaste físico, intelectual, emocional foi aumentado de dia para dia* (E2, Maria). Porém, não deixou de acreditar que através da equipa podia melhorar a sua profissionalidade, pelo que, após o seu regresso, com a equipa renovada, tem vindo a fazer um grande esforço, no sentido de constituir uma *comunidade aprendente* (Canário, 1997).

A educadora Sara também está a sentir o mesmo tipo de *desgaste, desde que a equipa mudou* (E2, Sara), decorrente das alterações impostas pela direção ao introduzirem o sistema de rotatividade nas colocações. Refere que eram:

uma equipa muito coesa, trabalhávamos há catorze anos com uma identidade muito solidificada, portanto trabalhávamos como equipa, apesar de ter saído só a Tina da equipa, na minha perspetiva, foi o bastante para que do ponto de vista da dinâmica se perdesse um bocadinho, principalmente nos momentos de partilha, de construção conjunta, tudo era pensado em conjunto, falávamos... como eu disse na outra entrevista, era tudo na base do informal, mas

funcionávamos, crescíamos em conjunto. [...] perdi as minhas referências, os apoios... e sinto que estou estagnada, que não cresço, que não desenvolvo... (E2, Sara).

Na presença de grandes dificuldades, há necessidade de mobilizar os saberes do coletivo, mas para tal temos de estar na presença

de um grupo mais coeso, coisa que agora nos falta e era agora que mais precisávamos, é agora que estamos a enfrentar uma grande dificuldade que é a implementação do Sistema de Gestão da Qualidade e nós aqui sempre funcionamos em conjunto e sempre que tínhamos que fazer algo, fazíamos em grupo, todas sentíamos que era mais fácil [...] tínhamos o suporte umas das outras (E2, Sara).

A estas duas educadoras faltou-lhes os alicerces do grupo como um todo para a efetivação de uma ação interativa e integrada numa dinâmica social. Um pensar e agir alicerçados na aliança e na cumplicidade diante dos percalços do quotidiano pedagógico apresenta-se, assim, essencial para enfrentar uma prática pedagógica com

tantas especificidades [...] principalmente quando estamos na presença de tantas rotinas que se repetem a todo o momento e que nem sempre são compreendidas e valorizadas por muitos elementos da nossa sociedade e, como acabei de referir, até pelos elementos da própria equipa (E2, Alice).

A este respeito consideramos que é pertinente mobilizar as palavras de Nóvoa (1999, p. 78), quando nos alerta para a necessidade de compreendermos o *papel da docência na vida e o papel da vida na docência*, para conseguirmos enfrentar, com maior, tranquilidade e qualidade, a *complexidade, singularidade e incerteza* (Canário, 1997, p. 12) do papel docente, essencialmente, com crianças pequenas.

Perrenoud (2001) defende que os profissionais não devem ser obrigados a seguir determinadas normas de conduta para o trabalho em equipa (a flexibilidade deverá vigorar), sob pena de poder vir a esvaziar de sentido o trabalho em equipa e criar instabilidade nas interações entre os seus membros. Acrescenta que o facto de não existirem normas e regras poderá fomentar uma certa desordem, mas a discordância gera movimento, interação, confronto e, certamente, contribui para o crescimento do grupo.

Foi precisamente o que aconteceu na equipa pedagógica de Alice, onde a permanente socialização dos saberes contribuiu para a construção do saber coletivo e, dessa forma,

introduzir mudanças na forma de ser e estar na profissão, nomeadamente da colega Carla, que, inicialmente, não valorizava as particularidades e singularidades da intervenção no contexto de creche, uma vez que lhe criavam todos os dias *uma penosa sensação de frustração no trabalho* (E1, Carla). Nada foi instituído pela Direção, mas enquanto equipa, encetaram processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica através do debate, partilha de experiências, reflexão, planeamento, configurando-se, como espaços de construção de responsabilidade profissional e, sobretudo, de pertença, necessários para a emergência de uma cultura colaborativa e de desenvolvimento profissional.

Pensamos que estes espaços-tempos, podem ser considerados como espaços de explicitação, onde todos os sujeitos da equipa têm oportunidade de se ver a si e ao outro.

Canário (1997) refere que as instituições educativas são os locais privilegiados para a socialização e desenvolvimento profissional dos docentes, são *os lugares onde os professores aprendem* (p. 11). Para o efeito, há necessidade de mobilizar estratégias de forma a *fazer coincidir (no tempo, no espaço e nas pessoas) o trabalho e a formação, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente* (Canário, 2005, p. 138).

Júlia Oliveira-Formosinho (2002b), sublinha que a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção se constituem em fatores importantes na construção de alicerces de sustentação da profissão. Foi precisamente o que a educadora Tina reforçou na última entrevista, mencionando que todo o seu

[...] crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com toda as pessoas à minha volta... com as colegas, com a coordenação, com as crianças com as famílias.... Sinto é que, para que isso aconteça, tem que haver um tempo para que se estabeleça uma relação de confiança, só assim é que se consegue o tal conforto que falei para estarmos à vontade para partilhar e tirarmos partido de tudo e melhorarmos o trabalho que fazemos (E2, Tina).

A competência profissional não se adquire apenas com a análise de teorias pedagógicas. A reflexão sobre a ação, em trabalho coletivo, com a participação de pais, crianças e

comunidade assume um papel vital na aquisição de saberes específicos para agir nos contextos de educação de infância (Kishimoto et al, 2000).

Estas profissionais estão inseridas *num sistema ecológico de interações* (Vasconcelos, 2014, p. 74), pelo que a sua profissionalidade se fundamenta numa dimensão relacional alicerçada nos diferentes sistemas. Apresentam uma capacidade de aprender no coletivo, sentem-se acompanhadas e estimuladas a co construir o seu saber profissional específico a partir da ecologia humana do quotidiano da sua prática pedagógica,

numa base de afetos, de interação [...], estar com os meninos no chão, descobrir as primeiras coisas com eles [...] as primeiras palavrinhas, tudo aquilo para mim é uma riqueza, um crescimento, não só como profissional, mas também como pessoa, torna-me mais humana (E2, Tina).

Maria acrescenta:

[...] quer com as nossas colegas, quer com as famílias e também com as crianças, nós tanto damos como recebemos e claro, assim, estamos sempre a aprender e só pode ser assim porque temos que nos apoiar uns nos outros para enfrentarmos tantas mudanças, quer cá dentro, nas nossas instituições, quer lá fora, no mundo, que está sempre a mudar, sempre coisas novas a aparecer (E2, Maria).

Pensamos poder afirmar que de todo este processo resulta uma negociação identitária vivida no quotidiano da intervenção, na qual fica explícito que a identidade das pessoas não se constrói sem elas, nem sem os outros que a rodeiam em todos os seus contextos de vida.

Estamos, assim, na presença de uma perspetiva de desenvolvimento profissional que assenta numa visão do mundo contextualizada que, de acordo com Horn (2004, p. 111),

pode ser lida a partir dos pressupostos de Bronfenbrenner (1996), tendo em vista que entendemos a ecologia do desenvolvimento profissional imersa em um processo de interação mútua entre o educador e o ambiente no qual ele se insere. Este, por sua vez, é influenciado pelas interrelações de contextos vivenciais mediáticos e imediatos que estimulam o educador.

Entrando em diálogo com o pensamento de Idália Sá-Chaves (2007), *é com a abertura ao novo, ao outro, à situação e a nós mesmos* que se torna possível *olhar para os contextos educativos de dentro para fora*, reconhecer as limitações e os problemas e *agir no desenvolvimento de estratégias e de projetos que possam tornar os dias mais claros na partilha humanizada dos saberes, das expetativas, dos sucessos e dos insucessos* (p. 24-25).

É procurando adotar esta perspectiva, e tecendo, no quotidiano, uma rede de interações alargadas, numa jornada contínua de aprendizagem com o Outro *ao longo de toda a vida, em todos os lugares [...] e com todas as pessoas* (CE, Alice), que estas educadoras tentam fazer face às dimensões complexas da sua ação, nomeadamente ao trabalho com as famílias, que consiste no último tema emergente que passamos a apresentar.

6.3. (Re)inventar estratégias de interação com as famílias: “Um compromisso diário...”

Um terceiro traço identitário que se definiu a partir desta investigação consiste na procura permanente, por parte destas educadoras de infância, em estabelecer relações de reciprocidade com as famílias, especialmente num contexto de cada vez maior diversidade, o que requer *inovar para envolver, para cativar, como nos diz o Príncipezinho* (CE, Patrícia).

Sinalizaram vários fatores que têm vindo a contribuir para essa necessidade, nomeadamente o facto de há anos vivermos momentos de profunda crise social e económica, aumentando as exigências às famílias no meio laboral, tornando-se cada vez mais difícil conciliarem o tempo profissional com o tempo familiar, pois como refere a Educadora Maria

cada vez têm menos tempo útil para estar com os filhos, vê-se cada vez mais eles transportarem os filhos para os avós, para um familiar mais próximo porque não têm tempo para eles, estão sempre a dizer que não têm tempo para se envolverem nos projetos da creche, as crianças muitas chegam muito cedo e vão para casa muito tarde. Temos crianças que logo ao abrir da creche já cá estão e regressam a casa quando encerramos. Muitas crianças estão aqui 12 horas e claro, os pais quando chegam vêm cansadíssimos, não têm mesmo tempo para conversar... não têm tempo para participar seja no que for (E2, Maria);

A Educadora Alice sublinha que

estão sempre a referir que cada vez necessitam de trabalhar mais horas, que necessitam de se dedicarem mais ao trabalho e claro que isso depois acaba por se refletir no fraco envolvimento aqui connosco porque regressam muito cansados e sem disposição para nada (E2, Alice).

Outro fator sinalizado são as novas configurações familiares (famílias monoparentais e recompostas, casais homossexuais, etc.), uma realidade que requer por parte destas profissionais a mobilização permanente de estratégias diferentes no sentido de ativar a comunicação e o envolvimento nas dinâmicas do quotidiano da prática pedagógica. Vejamos o testemunho das Educadoras:

[...] é a mãe para um lado, o pai para outro ou as famílias reconstruídas, segundas famílias, são os teus filhos, são os meus e são os nossos e acabamos... nós, nós profissionais ficamos ali no meio... muitas vezes sem estratégias para conseguir comunicar... nunca sabemos se estão com o pai, se com a mãe, se com as avós e depois entre eles também não comunicam e, claro que essa situação sobra para nós, dificulta-nos imenso o trabalho (E2, Maria);

[...] com algumas famílias tinha... bem... tinha e tenho, porque no jardim de infância passa-se o mesmo, a grande dificuldade em passar e recolher informação, já para não falar na participação em alguns projetos porque muitas vezes para passar uma simples informação, como por exemplo só isto: “Necessitam de colocar uma muda de roupa na mochila, o ... sujou-se e ainda não repuseram a muda de roupa”, bem, nem imaginam o que tenho que fazer, eu escrevo no caderninho, eu escrevo no placard, eu envio mensagem... E tudo isto porquê? Porque não falam entre eles, não falam e depois vem o pai buscar, vem a mãe, vem a avó... e a criança ao longo da semana fica em não sei quantas casas diferentes...ninguém lê as mensagens... é difícil, muito difícil (E2, Alice).

As diferenças culturais, linguísticas e religiosas, acentuadas pela intensificação do fluxo migratório, também têm vindo a contribuir

para que, por vezes, se acentuem algumas dificuldades na comunicação, nem sempre somos compreendidas, o que exige algum trabalho extra, na procura de diferentes formas de ação, para os envolver no trabalho que realizamos (CE, Carla).

Perante tal diversidade, estas educadoras sentem que têm *que fazer um maior investimento para enfrentarem a tarefa cada vez mais difícil de trabalhar com as famílias* (E2, Sara), pelo que tentam ultrapassar as relações instrumentalizadas e procuram trabalhar proativamente, *onde o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso* (Vasconcelos, 2009a, p. 55).

Acresce o facto de que quanto mais nova é a criança, especialmente no caso dos bebés, maior é a necessidade de atenção para com as relações entre creche e família, uma vez que

os bebés ainda não falam e para irmos ao encontro das suas necessidades temos que estar sempre em contacto com as famílias, o que nem sempre é fácil, mas... Temos mesmo que procurar estar em harmonia, e para isso, muitas vezes tenho que procurar outras formas de fazer. Tenho consciência de como é importante para as crianças, para o seu desenvolvimento, estarmos todos em sintonia, todos a remar para o mesmo lado e, muitas vezes, todos a aprender, porque acabamos por todos sair mais ricos, todos aprendemos uns com os outros. Se isso acontecer é muito bom, sabemos que contribui muito para o bem-estar das nossas crianças e também das suas famílias e meu, claro! (CE, Maria).

Também, quanto mais nova é a criança, maior a necessidade de

passar a mensagem às famílias de que na creche tudo o que se faz é educativo, que através de todas as tarefas e atividades estamos a contribuir para o desenvolvimento das crianças. O nosso papel ainda está muito ligado ao papel de mãe, de mulher (CE, Alice).

Nesta perspetiva, torna-se necessário elucidar as famílias sobre a importância da integração de profissionais altamente qualificados, uma vez que muitas famílias *ainda olham para a educadora de creche como uma pessoa que toma conta, que não precisa de muitas qualificações para estar com os bebés, para lhes mudar a fralda, dar de comer...* (CE, Tina).

Para ultrapassar todos os condicionalismos, tentam passar de uma ação *para* as famílias, para uma ação *com* as famílias (Freire, 2000), procurando conhecer e dar-se a conhecer, conversando, escutando, acolhendo, abrindo caminho a possibilidades de troca e partilha, mas sobretudo de uma grande reciprocidade, tentando produzir bem-estar e convívio, numa relação de proximidade e cooperação. Relembramos aqui todas as estratégias mobilizadas por estas educadoras para a dinamização das reuniões com as famílias, bem como para documentar a intervenção, descritas no capítulo cinco.

Conforme afirma Teresa Sarmiento (2016, p. 24),

estas práticas educativas em creche são vistas como um processo colaborativo entre educadores, pais e, a seu jeito, crianças [...], de forma que, ao mesmo tempo que se dá resposta às obrigações de acompanhamento das crianças e à necessidade de apoio que os pais têm para o cumprimento dessa responsabilidade, promovemos o seu bem-estar e o desenvolvimento integral.

Consideramos que o caminho está encetado em direção a uma abordagem sociopedagógica coconstruída, onde a dinamização de projetos com as crianças e com as famílias é uma realidade, numa perspectiva inseparável e interligada. Regista-se a procura permanente em inovar, reinventar estratégias de atuação, para ser conseguida a participação de todos, numa alternância de diálogos, estabelecendo metas para os avanços e para a qualidade do atendimento.

Ancorando-nos em Canário (1997), consideramos que estas educadoras podem ser entendidas como *artesãs*, na medida em que revelam ser inventoras (e não reprodutoras) das práticas pedagógicas, inventam e reinventam em busca de inscreverem *os objetivos da coeducação num conceito alargado de cuidado (care) de si, do outro e do mundo* (Tronto, 2009, cit. por Rayna, 2013, p. 6).

Servindo-nos das palavras de Vasconcelos (2009a), cremos poder afirmar que estamos na presença de educadoras que deram início a uma grande caminhada, uma vez que iniciaram o processo de *cruzar fronteiras*⁵⁷, ousam transpor regras e limites, tentam criar e experimentar, *capazes de aventura e de risco* noutras margens, flexibilizando as suas práticas, de modo a contribuir para tornar melhor e mais pertinente a articulação entre os dois sistemas interdependentes, creche e família. Procuram intervir com as famílias acolhendo-as como *habitantes de fronteira*, através da adoção de atitudes de escuta, de acolhimento, de *um despir-se de preconceitos, procurando, genuinamente, aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida* (p. 66) das instituições educativas. Através da renovação dos seus modos de fazer pedagógico, procuram criar *novas e emergentes sociabilidades, as sociabilidades de fronteira* (p. 69), na medida em que, através do conhecimento mútuo, reconhecem a diversidade, a diferença e intervêm com base nesse conhecimento, assumindo compromissos, *rasgando novos horizontes, procurando novas possibilidades de ação*.

⁵⁷ Segundo Rosaldo (1989, cit. por Vasconcelos, 2016, p. 21), “*terras de fronteira*” são locais onde as identidades e as culturas se intercetam.

PARTE IV – Conclusões e sugestões

Caminhos, fronteiras e travessias⁵⁸

[...] terás de ler doutra maneira. Como. Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar a outra margem. A outra margem é que importa [...]

(Saramago, 2000, p. 77)

Ao iniciarmos as conclusões do presente estudo com as palavras de José Saramago procuramos salientar, através de uma linguagem metafórica, que entendemos esta etapa final como um processo (in)acabado, na medida em que este trabalho não representa o fim de uma etapa, mas sim a continuidade de um caminho em direção a novos debates, novos diálogos, novas investigações no âmbito da educação de infância e, em particular, no âmbito das identidades profissionais das educadoras de infância a intervir em contexto de creche.

Procuramos, ainda, enfatizar que não é nossa intenção determinar relações de causa e efeito, nem efetuar generalizações da informação recolhida, pois também nós, tal como Saramago (2000, p. 77), consideramos que *as palavras são apenas pedras postas [par]a atravessar a corrente* isto é, para facilitar a desocultação das identidades profissionais das seis educadoras de infância, pelo que, *não pretendemos transpor a vida destas [...] educadoras de infância para a vida de todas as educadoras de infância* (Sarmiento, T. 1999b, p. 460). Pretendemos, isso sim, *chegar à outra margem. A outra margem é que importa* (Saramago, 2000, p. 77), entendida aqui como a identificação de *pontos de tal forma consensuais ou dissonantes que facilitem a análise da construção identitária de outras profissionais* (Sarmiento, T. 1999b, p. 460) a intervir em contexto de creche.

Para facilitar a passagem para a outra *margem* optámos pela metodologia qualitativa, utilizando as técnicas da observação e da entrevista semiestruturada individual e de grupo, e tentando atribuir significado às vozes das seis educadoras de infância. Fomos ao

⁵⁸ Inspirámo-nos no trecho do título do artigo: Tomás, C. (2011), A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: Lúcia Rabello Castro & Vera Lopes Besset, (orgs.). *Pesquisa - intervenção na infância e juventude*, 387-408.

encontro dos movimentos emergentes das suas múltiplas relações com as crianças, as equipas e as famílias, procurando compreender os sentidos e significados atribuídos às suas práticas pedagógicas.

A ação educativa destas profissionais é construída

[...] com pedaços de suas vidas, com suas histórias há muito guardadas. São [...] [educadoras] que nos trazem [as] suas experiências múltiplas e diversificadas, tecidas quotidianamente em meio a processos sociais mais amplos. São pessoas possuidoras de sonhos, desejos, projetos, frustrações, utopias e, como tantas outras, dispostas a partilhar suas lembranças quando encontram ouvidos atentos que mostram interesse em conhece-las (Vasconcelos, G. 2003, p. 8).

Foi precisamente o que tentámos fazer: escutar, de forma atenta, os testemunhos dos seus percursos profissionais, imbuídos de aspetos pessoais e observar as suas práticas pedagógicas. Estas educadoras tiveram oportunidade de refletir sobre a sua intervenção e de explicitar os seus sentires, os seus saberes, as suas conceções e perspetivas sobre o atendimento das crianças dos zero aos três anos em contextos coletivos, sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre a sua profissionalidade. Em suma, tiveram oportunidade de se (re)descobrir através de um processo partilhado de vivências e experiências. Nas palavras da educadora Alice: *[...] tivemos oportunidade de nos expormos a nós e também às nossas práticas, refletirmos sobre elas e confrontá-las com as das outras colegas. Foi bom, começamos a vermo-nos com outros olhos e também a sentirmo-nos mais valorizadas* (E2, Alice).

A informação recolhida foi analisada tendo por base os três eixos de análise - Caracterização das Instituições Educativas, Modos e estratégias utilizados pelas educadoras de infância no seu desempenho profissional e Representações sócio profissionais das educadoras de infância -, contidos na questão orientadora do estudo:

Quais são as conceções que as educadoras de infância têm sobre o seu desempenho profissional no contexto de creche e de que forma estas se articulam com a sua intervenção?

É com base nos três eixos de análise que, envolvendo uma inevitável repetição, tentaremos estruturar os dois pontos do texto conclusivo.

1. Caminhos trilhados – o que vivemos e o que partilhámos

Entendemos que ao longo do documento muitas ideias foram expostas, analisadas e discutidas, pelo que nesta etapa final, talvez já não haja muito a acrescentar. Contudo, consideramos pertinente enfatizar os aspetos que nos parecem mais relevantes das realidades observadas, tendo em vista desocultar as vertentes das identidades profissionais das seis educadoras de infância a intervir em diferentes contextos da valência de creche. Partimos do pressuposto de que é na articulação entre as trajetórias individuais, os espaços de intervenção profissional e na relação dialógica entre o Eu e o Outro, que as identidades profissionais se constroem (Correia, 2002; Sarmiento, T. 1999b; Dubar, 1997b).

Estamos, assim, na presença de uma tarefa complexa, que impõe um esforço global de síntese. Dada a abrangência e diversidade do universo empírico haverá dimensões mais aprofundadas que outras. Todavia, o esforço por nós empreendido procurará evidenciar as que consideramos mais significativas para contribuir para a análise e compreensão dos modos como estas profissionais vivem, sentem e atuam em contexto de creche.

Em primeiro lugar, importa sublinhar que estas educadoras procuram atribuir à educação das crianças dos zero aos três anos em contexto coletivo, uma especificidade teoricamente fundamentada, transparecendo tal facto da afirmação de uma intencionalidade na sua ação educativa e na procura permanente da construção de um discurso educacional. Tais processos traduzem-se através da indissociabilidade entre cuidados e educação, com uma atuação revestida de sentido ético, afetividade, responsabilidade e respeito pelas crianças, famílias e equipas educativas. Revelam uma acentuada aproximação entre os seus discursos e as suas práticas pedagógicas.

Passamos, de seguida, a apresentar alguns aspetos fundamentais, que subjazem aos modos de ser das seis educadoras de infância a intervir em contexto de creche.

As três instituições educativas que foram objeto de análise no presente estudo pertencem a diferentes redes (rede social – Centros para a Infância I e II; rede privada – Centro para a Infância III), com diferentes histórias de constituição e desenvolvimento, influenciando

as suas estruturas físicas, administrativas e sociais. A singularidade e diversidade destas instituições repercute-se, de forma direta ou indireta, na ação educativa das educadoras de infância, traduzindo-se na constituição de lugares de vivência da infância diversificados.

A organização dos contextos educativos, nas suas diferentes dimensões, tem vindo a ser pensada no sentido de se constituírem em lugares que refletem *a cultura, as vivências e as necessidades [...] das crianças* [e das famílias] *que nele habitam* (Horn, 2017, p. 17). Não obstante, ainda há alguns caminhos a percorrer para se constituírem como efetivas *arenas* de ação das crianças e dos adultos (Moss, 2001), como verdadeiros espaços de vida partilhados, onde os direitos, especificidades, pensamentos e necessidades das crianças, famílias e profissionais sejam totalmente respeitados. Onde, em todos os momentos do quotidiano da intervenção educativa, *a agência das crianças não se constitui na sombra dos adultos* (Rodrigues, 2016, p. 43), mas em parceria com eles.

As crianças são compreendidas por estas educadoras, na maioria das situações, como sujeitos competentes, ativos, sociais, capazes de interagir com o outro. Procuram olhar para as crianças tentando captar o seu ponto de vista, entendendo-as como sujeito e não como objeto de aprendizagem. Deste modo, o desafio lançado por Manuela Ferreira (2004b), *virar do avesso*, ou seja, olhar para as crianças de outro ângulo, é uma prática que estas profissionais procuram adotar no quotidiano da intervenção. Ao deslocarem o olhar sobre as crianças no sentido da sua assunção como sujeito social, sujeito relacional, criança-ambiente (Frabboni, 1998), o seu papel no planeamento do quotidiano da intervenção foi redimensionado. Passaram a perspetivá-lo como parceiras, atuando na Zona de Desenvolvimento Próximo, apoiando, colocando *andaimes* para que as crianças consigam alcançar novos conceitos ou capacidades. Tornaram-se facilitadoras de relações, procurando, a partir das competências interativas reveladas pelas crianças, dialogando com elas, respondendo aos seus sinais, estimulando-as a participar, a interagir com os pares, com os materiais e com o meio circundante.

Porém, quando estamos em presença de contextos onde os modos de gestão e organização, condicionam, de certa forma, o *fazer* pedagógico, onde impõem, em determinadas situações, uma lógica adultocêntrica, como é o caso do Centro para a Infância III, torna-se muito difícil efetivar uma prática pedagógica onde se pretende que

as crianças sejam assumidas como protagonistas da opção pedagógica, numa *relação de alteridade, menos verticalizada, atenuando as relações marcadas pela dominação e autoridade próprias das relações geracionais, enxergando os bebés para além de corpos a serem “enchidos e esvaziados”* (Duarte, 2011, p. 209). Apesar dos constrangimentos, as educadoras Maria e Patrícia são persistentes, lutadoras e procuram, à semelhança das educadoras Sara, Tina, Alice e Carla, estar atentas às múltiplas formas de expressão das crianças, às suas explorações e interações com os pares, com os adultos, com o meio envolvente, no sentido de recolherem a informação necessária para a configuração de práticas pedagógicas construídas com e para as crianças.

Na organização e gestão do currículo, verificam-se semelhanças e diferenças de atuação, decorrentes, pensamos, da singularidade dos percursos formativos, das experiências em diferentes contextos de trabalho, bem como das características pessoais. As semelhanças situam-se ao nível das *variáveis do currículo* (Oliveira-Formosinho, 1998), nomeadamente na organização do espaço, materiais, tempo e rotinas, talvez pelo facto de pretenderem tornar visível e discernível o referencial pedagógico que dizem mobilizar para orientar as suas práticas pedagógicas, o modelo High/Scope; as diferenças, situam-se ao nível do desenvolvimento de projetos e atividades e respetiva documentação pedagógica, expressas numa maior ou menor autonomia, facto decorrente de eventuais pressões contextuais.

Procuram que as crianças vivenciem contextos para si significativos, pelo que a flexibilização dos *espaços-tempos-organizações* [é uma prioridade], *caminhando na contramão da estaticidade, imobilidade e rigidez de outros espaços da vida quotidiana* (Guimarães, D. & Leite, 1999, p. 14). Nesse sentido, a organização dos espaços e dos ambientes físicos realiza-se com a intencionalidade de os converter num parceiro pedagógico (Horn, 2017), pelo que reflete a preocupação em respeitar as necessidades e os ritmos das crianças.

Contudo, no que respeita à gestão do tempo, as rotinas quotidianas nem sempre se pautam pela valorização e respeito da autonomia e do ritmo das crianças, principalmente no momento das refeições e do sono, com crianças de dois/três anos. Ou seja, o tempo é regido, muitas vezes, pelas necessidades dos adultos e pelas rotinas quotidianas instituídas nos contextos educativos, pelo que nem sempre apresentam um cariz flexível.

Apesar desta constatação, podemos afirmar que, de modo geral, a ação das seis educadoras pauta-se, indubitavelmente, por uma grande preocupação em responder, em tempo oportuno, às necessidades de todas as crianças.

O currículo efetiva-se através da articulação de fundamentos e princípios educativos, de forma a consolidar experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças por meio do encontro e da relação entre elas e entre elas e os adultos (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). É um processo constituído a partir das interações humanas (Tardif, 2002).

Diariamente, procuram revestir as práticas pedagógicas de afetos, descobertas, desafios, onde a relação assume um papel crucial, consiste na pedra basilar do seu trabalho. Para estas educadoras, *construir relações, colocar-se em relação, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo* (Ostetto, 2000, p. 10). Essas relações sociais estabelecem-se num processo horizontal e constituem-se através de ações educativas, onde estão presentes as relações de cuidado e as relações corporais (Duarte 2011), consolidando a especificidade da ação em contexto de creche.

Constatamos que estas educadoras procuram apresentar uma atitude fisicamente acessível, sem serem intrusivas, na tentativa de desenvolverem *a capacidade de ressonância com os bebés, articulando as respostas às solicitações e atitudes espontâneas das crianças* (Figueira, 1998, p. 69), fazendo da creche um lugar de interligação intensa, de indissociabilidade entre educação e cuidados (Oliveira-Formosinho, 2002b). Empenham-se, efetivamente, em afirmar a especificidade da intervenção com bebés e crianças pequenas, dando visibilidade aos fazeres e sentires que permeiam todos os acontecimentos vivenciados quotidianamente pelas crianças. Procuram afirmar a *Pedagogia do Quotidiano, como unidade de inteireza de vida construída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens* (Carvalho & Fochi, 2016, p. 165).

Nessa perspetiva, a sua intervenção diária é preenchida por diferentes ações⁵⁹ – conversar, cantar, embalar, contar histórias, brincar, dançar, escutar, alimentar, trocar fraldas, limpar, entre tantas outras –, que poderão parecer insignificantes, mas a partir das

⁵⁹ *Subtilezas*, de acordo com a expressão utilizada por Tristão (2004), ou *minúcias*, de acordo com a expressão utilizada por Martins Filho (2013).

quais as educadoras afirmam uma concepção holística do desenvolvimento da criança, integrando as componentes do *educare*, como condição indispensável da sua intervenção. São, pois, estas ações que dão centralidade à intervenção docente com os bebês e crianças pequenas. É a partir delas, por vezes algo impercetíveis, que se consubstancia o currículo destas educadoras, que necessita de ser (re)significado, dando lugar ao que Rinaldi (1999) designa por *currículo emergente*, procurando estar centrado nas crianças, nas equipas e nas famílias. Estas ações decorrem de relações com um *Outro*, que requerem trocas, olhares, toques. Requerem uma permanente disponibilidade para acolher todos os sentimentos (Friedmann, 2012); uma permanente disponibilidade para saber ouvir, para escutar de forma atenta e crítica, saber silenciar e abrir espaço para o discurso do *Outro* (*escuta holística*, Gonzalez-Mena, 2015); uma permanente disponibilidade para criar um ambiente de cooperação e democracia, dialogando com os bebês e crianças pequenas, em vez de falar para eles; uma permanente disponibilidade para uma relação corpo a corpo intenso (*pedagogia do contacto*, Nörnberg, 2016). Relembramos que, no capítulo cinco, apresentámos trechos de observações das práticas pedagógicas de algumas educadoras, nomeadamente de Tina e Sara, onde se verifica a intencionalidade educativa que permeia todo o seu desempenho profissional.

Sublinham a complexidade da profissão, decorrente de uma grande abrangência de funções que, por um lado, está diretamente relacionada com o entendimento de criança global nas suas múltiplas dimensões e potencialidades, e, por outro lado, é uma profissão que *intervém não apenas com uma ação sobre e com as crianças, mas como uma ação sobre e com os adultos* (Vasconcelos, 2006a, p. 3). Esta multiplicidade de tarefas e funções caracteriza a sua profissionalidade, o que requer formação, saberes e conhecimentos em diferentes domínios.

Algumas educadoras afirmam que na formação inicial não adquiriram conhecimentos suficientes para intervir em contexto de creche, não obstante, fazem referência à mobilização de alguns saberes, adquiridos nesse período, integrados em dois dos três polos de saberes – metodológico, disciplinar e científico – que compõem, normalmente, o currículo da formação inicial (Nóvoa, 1987). No polo metodológico referem o recurso a técnicas e instrumentos de ação e, no polo científico, o recurso aos saberes integrados na área das ciências da educação – nomeadamente a psicologia e a pedagogia. Cremos

poder afirmar que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são mobilizados para a ação e são recriados nos contextos específicos onde intervêm.

Encaram os contextos educativos onde desempenham as suas funções como locais de aprendizagem, como *espaços de interação da pessoa consigo mesma, com os outros, com as coisas, com a vida em sentido lato* (Pires, 2005, p. 218). É possível destacar, pela análise dos seus discursos e a observação das suas práticas, que os espaços e os tempos de aquisição de conhecimentos se articulam com os espaços e os tempos profissionais, sociais e familiares. Consideram que esses espaços-tempos consistem em espaços de explicitação de identidades, onde têm oportunidade de se verem a si e ao outro. Constatamos que se formam através das experiências, dos contextos e dos acontecimentos que acompanham as suas trajetórias pessoais e profissionais (Nóvoa, 1988). Valorizam os saberes construídos na ação, ou seja, os saberes da prática, associados à experiência concreta de trabalho que, segundo Dubar (1997b), se apresentam como elementos estruturantes das identidades profissionais.

Decorrente da abrangência do seu papel e funções, estas profissionais acusam sinais de desmotivação e fadiga devido à intensificação da exploração do trabalho com que se deparam quotidianamente (extensão dos horários de trabalho – aumento da componente letiva e ausência da componente não letiva); salários baixos; falta de recursos humanos; acumulação da função de coordenação pedagógica com a atividade direta com um grupo de crianças) e também porque *não encontram, no sistema, os necessários incentivos à sua autoestima, valorização pessoal e profissional, estabilidade e progressão na carreira* (Silva, M. 2016, p. 5). Algumas educadoras manifestam sentimentos de isolamento e exclusão, aludindo à imagem fragmentada do grupo profissional – consideram que há *educadoras de primeira* [as que exercem no jardim de infância] e *educadoras de segunda* [as que exercem na creche] (E1, Carla). Referem que se sentem desvalorizadas pelas próprias colegas que intervêm em jardim de infância, pelas famílias e pela sociedade em geral. Importa sublinhar que o grupo de educadoras de infância é um grupo profissional qualificado do ponto de vista académico, com potencial cultural, técnico e científico, pelo que há necessidade de ser reconhecido e valorizado, independentemente da valência e contexto de intervenção.

Enfrentam grandes obstáculos nos contextos de intervenção e, para os transpor, centram-se na mobilização dos saberes do coletivo, numa perspetiva ecoformativa (D'Espiney, 1997). Procuram assegurar momentos e espaços de encontro e de relação entre as equipas educativas e entre estas e as famílias, em ordem a um intercâmbio de recursos, de experiências e de saberes. Estas educadoras têm consciência de que *o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, [a partir] da discussão* (Malaguzzi, 1999, p. 83) entre os pares e as famílias. Os contextos educativos são, assim, entendidos por estas educadoras como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão (Nóvoa, 2000).

Recorrem à divulgação do trabalho que desenvolvem como uma forma de “*prestar contas*” sobre o seu trabalho aos pais e à comunidade (Vasconcelos, 2012b, p. 38). Todavia, apesar do esforço acrescido que algumas educadoras fazem diariamente para documentarem a complexidade do quotidiano nos contextos de creche e darem, assim, visibilidade às suas práticas pedagógicas, explicitando a filosofia educativa que subjaz ao desenvolvimento dessas práticas, continuam a sentir o “peso da herança” de uma conceção assistencialista. Entendem que tal facto deriva de a intervenção em contexto de creche ainda continuar a ser identificada com práticas maternas, com características fortemente de âmbito doméstico, atribuindo à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e de desprestígio profissional. Sinalizam outros aspetos que entendem que também contribuem para a falta de reconhecimento da especificidade da sua profissionalidade, nomeadamente o facto de se verificar uma *grande sobreposição de funções* (E1, Alice) entre educadoras e auxiliares, com origem na ausência de funções e perfil claramente limitados e também no facto de os bebés e as crianças pequenas não produzirem *trabalhinhos*, ficando, assim, a dimensão educativa invisível e implícita nas ações do cuidado.

O desempenho profissional nos dois contextos educativos, creche e jardim de infância é comparado por algumas educadoras e, embora façam referência que são *sempre educadoras de infância, seja em creche, seja em jardim de infância* (E1, Tina), sinalizam algumas especificidades na intervenção com os bebés e crianças pequenas, nomeadamente uma maior exigência nos cuidados específicos, decorrentes da dependência física em relação aos adultos; maior abertura para relações afetivas e de intimidade; necessidade de maior disponibilidade e conhecimento para interpretar as

diferentes linguagens, uma vez que muitos ainda não comunicam de modo verbal; maior necessidade em tornar visível o significado pedagógico de determinadas ações (alimentar, trocar fralda, embalar, entre outras), ou seja, justificar a intencionalidade educativa que entendem atribuir a todas as ações; maior necessidade em estabelecer formas estáveis de relações de proximidade e comunicação com as famílias que favoreçam condições para irem além da mera transmissão de informação; maior exigência de trabalho em parceria com a equipa educativa, de forma a *garantir um atendimento que é coletivo, mas que se desdobre em uma atenção individualizada que considere a subjetividade e a singularidade de cada bebé* (Vargas, 2016, p. 103), numa ação sem pressa, que, de forma metafórica, Gianfranco Zavalloni (2013)⁶⁰ designa por *pedagogia do caracol*, que implica desacelerar a ação e olhar a criança olho no olho, estabelecer contacto físico, ou seja, haver um contacto corpo a corpo, numa relação marcada por afetos e consolidação de vínculos e trocas, como tivemos oportunidade de observar na prática da educadora Sara; maior exigência na estabilidade e regularidade da intervenção e da equipa educativa, de forma a garantir segurança; maior exigência no planeamento dos espaços e dos tempos, para se conseguir qualidade nas interações, ou seja, que proporcionem aprendizagens nos encontros entre as crianças e o mundo que as rodeia; maior atenção por parte dos profissionais para as diferentes iniciativas e explorações das crianças que acontecem num mesmo momento, pois nestas idades verifica-se um acréscimo na multiplicidade de ações simultâneas.

Constatamos que um dos aspetos que está relativamente ausente no discurso e nas práticas das educadoras é a continuidade educativa entre a creche e o jardim de infância, quer ao nível do planeamento e desenvolvimento de atividades, quer ao nível do momento de transição para o jardim de infância. A continuidade educativa implica uma passagem sustentada numa comunicação entre equipas educativas, uma vez que acumula mudanças de currículo e de ambiente. A atuação destas profissionais nestes momentos de continuidade não está em consonância com todo o seu desempenho, pois revelam ser profissionais que efetivam uma *docência partilhada* (Duarte, 2011), reúnem, articulam, negociam, conjugam, trabalham em rede, quer com as equipas de sala quer com as famílias.

⁶⁰ Obtido em 18 de março de 2017, de www.pedagogiadellalumaca.org

Entendemos que se poderiam rentabilizar estes momentos para aproximar as profissionais e atenuar o *isolamento* e a fragmentação sinalizada entre educadoras de creche e jardim de infância. Ousamos referir que este facto talvez se deva à necessidade de as educadoras entrevistadas se resguardarem, uma vez que remete para a intensificação de novas tarefas e funções e, como já foi amplamente sinalizado, estas educadoras sentem-se sobrecarregadas, com necessidade de realizarem trabalho em casa, retirando, assim, tempo às suas famílias.

No que respeita às famílias, estas são assumidas como parceiros e recursos formativos (Canário, 1992). Partilham conhecimentos, dispõem-se a escutar, respeitando diferenças e comprometendo-se a proporcionar um atendimento de igual qualidade a todas as crianças e famílias. Efetivam um trabalho consistente e contínuo de partilha e colaboração intensa e revelam que a relação e o encontro com as famílias são mais frequentes e recorrentes no contexto de creche, uma vez que os bebés e as crianças pequenas apresentam uma maior dependência dos adultos para o seu cuidado e bem-estar, pelo que consideram que é muito importante garantir espaços eficientes de comunicação, relação, confiança entre todos os envolvidos no atendimento (Bondioli & Mantovani, 1998). Consideram que as relações são, inevitavelmente, fluídas e flexíveis, e nem sempre são fáceis, uma vez que a visão que muitas das famílias têm sobre o contexto de creche é de um espaço assistencial e desvalorizam a dimensão educativa, pelo que se disponibilizam para alterar as rotinas e renovar as suas práticas. Mobilizam diferentes metodologias e práticas de relação, no sentido de pautarem a sua intervenção numa perspetiva sistémica, fortalecendo, permanentemente, a tríade família-criança-creche.

Procuram assumir os contextos educativos como *agenciadores de relações* (Guimarães, D. & Leite, 1999) e como lugar de aprendizagem de crianças e adultos, embora muito circunscritas às equipas educativas de creche e às famílias. Apresentam alguma dificuldade em situar-se em contextos mais amplos e diversificados, quer ao nível do estabelecimento educativo, quer ao nível da comunidade local no sentido de *fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo* (Canário, 1999b, p. 67).

2. Atravessando a Fronteira – o que sugerimos e o que levamos conosco

Após a apresentação dos aspetos que nos parecem mais significativos sobre os modos de ser, sentir e agir das seis educadoras de infância, passamos a apresentar algumas sugestões, de forma a enriquecer futuras reflexões e investigações no âmbito da problemática em estudo. Apresentamos, ainda, algumas limitações e implicações do estudo a nível pessoal.

No que respeita às sugestões, organizamo-las em diferentes âmbitos, nomeadamente na gestão e organização do funcionamento dos estabelecimentos educativos, na formação das educadoras de infância e na definição de políticas públicas para o atendimento das crianças dos zero aos três anos.

No âmbito da gestão e organização do funcionamento dos estabelecimentos educativos:

- construir *lugares* educativos de aprendizagem para todos - crianças, equipas educativas e famílias;
- desenvolver um currículo centrado nas idiossincrasias das crianças e famílias;
- organizar situações educativas socialmente relevantes e significativas para as crianças, pautando a intervenção por uma atitude de acolhimento e incentivo às diversas manifestações das crianças, circunscrevendo um ambiente pedagógico favorável à formação de vínculos e coconstruções entre crianças e adultos;
- proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem, no sentido de apoiar as transições e assegurar a continuidade educativa entre o meio familiar e a creche e entre a creche e o jardim de infância;
- criar condições de trabalho, nomeadamente adequando a carga horária às exigências profissionais, definindo um espaço/tempo em equipa, para partilha de experiências/conhecimentos e de planeamento e avaliação da intervenção e efetivar a substituição dos profissionais, sempre que se registem ausências.

No âmbito da formação das educadoras de infância:

- implementar uma articulação coerente entre a formação inicial e a intervenção educativa, para que a prática sirva como fundamento da reflexão, prestando particular atenção a que as novas modalidades de formação, no quadro dos

princípios de Bolonha, se tornem potenciadoras de respostas educativas de qualidade para as crianças dos zero aos três anos e suas famílias;

- promover continuidade entre a formação inicial e a formação contínua, sem dicotomizar a relação teoria-prática, cuidado-educação, formação pessoal-formação profissional;
- organizar e desenvolver planos de formação contínua centrados nos contextos educativos e na pessoa da educadora de infância a intervir em contexto de creche, mobilizando as experiências e um quadro concetual de produção de conhecimentos;
- criar espaços de desenvolvimento profissional para a construção conjugada e apoiada de uma cultura e uma pedagogia da infância, de forma a não fragmentar e hierarquizar nem as educadoras de infância nem as crianças.

No âmbito das políticas de atendimento das crianças dos zero aos três anos:

- criar incentivos para a investigação e divulgação de práticas pedagógicas de qualidade em contexto de creche, de forma a ser reconhecida a sua dimensão educativa e social;
- aprofundar a discussão social para pensar a criança a partir do que ela tem e não do que lhe falta (Vasconcelos, 2009a);
- definir políticas direcionadas para as crianças dos zero aos três anos e as suas famílias;
- definir orientações pedagógicas para a creche articuladas com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e disseminá-las por meio de processos formativos, garantindo, assim, integração e consistência no atendimento das crianças dos 0 aos 6 anos e contribuir para romper paradigmas e crenças relativos à aprendizagem de crianças a partir do nascimento;
- simplificar a aplicação do Manual de Avaliação da Resposta Social Creche por parte do MESS, e contribuir para enfatizar os aspetos pedagógicos da educação das crianças dos zero aos três anos;
- introduzir alterações na legislação, no sentido de exigir que todas as salas de creche, incluindo o berçário, tenham uma educadora de infância a desempenhar funções a tempo inteiro, sem acumular funções com a coordenação pedagógica;

- passar a tutela da creche para os dois Ministérios – MEC e MESS, numa colaboração interinstitucional, pois só através do estabelecimento de redes colaborativas, capazes de gerar governação integrada, poderão ter maior eficácia e maior eficiência na expansão e generalização das creches, maior qualidade nas respostas educativas e uma rápida implementação da mesma carreira docente para as educadoras a exercer funções em creche e jardim de infância.

Relativamente às limitações do estudo, não poderemos deixar de assinalar o facto de o estudo se ter prolongado no tempo, com uma interrupção de dois anos. Tal facto implicou um reajuste nos procedimentos de recolha de informação, nomeadamente o recurso a uma entrevista coletiva (*focus group*), de forma a validar toda a informação recolhida anteriormente. Foi conseguida somente a participação de quatro das seis educadoras, pois nem todas se encontravam a desempenhar funções nos mesmos contextos. Sinalizamos ainda, a escassez de literatura neste âmbito, por se tratar de um objeto de estudo ainda pouco investigado em Portugal.

Importa referir que estivemos em presença de um trabalho difícil, moroso, exaustivo e mobilizador de leituras, de discussões, de amadurecimento de ideias, de escrita e reescrita, que requereu *muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra vez* (Graue & Walsh, 2003, p.10).

Consideramos que o percurso investigativo foi muito rico em oportunidades de aprendizagem, pois *quem procura chega sempre a algum lugar e, por vezes, a procura é tão importante quanto o que se alcança* (Marchão, 2010, p. 26). Assumimos uma atitude permanente de questionamento, o que nos permitiu aceder a um cruzamento de diferentes olhares e sobre eles tecer reflexões. Para tal, muito contribuiu a partilha de experiências que cada educadora de infância nos proporcionou. A capacidade de abertura das seis educadoras face às suas vivências, assim como a disponibilidade e simpatia com que sempre nos acolheram, constituíram-se em aspetos facilitadores de todo o percurso e enriqueceram a nossa investigação.

Temos consciência de que muito poderá ter ficado por abordar, porém, estamos certas que outros estudos virão com o objetivo de dar continuidade e aprofundar a reflexão em curso, uma vez que se constitui uma problemática de grande interesse e todos os

elementos analisados apontam para a necessidade de continuidade da desocultação dos modos de ser educadora de infância a intervir em creche. Assim, consideramos que poderão ser desenvolvidos estudos de carácter etnográfico que revelem práticas de excelência de educadoras de infância a intervir em contexto de creche, à semelhança do que foi feito por Teresa Vasconcelos (1997)⁶¹ na sua investigação sobre a *Prática educativa de Ana*, em contexto de jardim de infância.

Finalizamos esta tese, que já vai longa, com as palavras de Mirna Val-do-Rio, amiga e colega de profissão, que, através do seu poema “Chegar ao fim é recomeçar de novo”, revela, de forma poética, a importância de trilhar caminhos, atravessar fronteiras, fazer travessias em direção a novos projetos, a novos desafios, a novos sonhos. Embora esta nossa caminhada tenha sido sinuosa, com a necessidade permanente de transpor obstáculos, consideramos que *a gente tem que sonhar, senão as coisas não acontecem, e melhor que sonhar é realizar os sonhos da gente* (Martins Filho, 2016, p. 7). Nesse sentido, acreditamos que

Chegar ao desenlace de um Cielo
Não é dramático
Chegar ao fim de uma Estrada
Chegar ao termo de um Projeto
Não é a morte de um Sonho

É apenas o início de um novo começo
Que se quer mais encantado
É já a descoberta de um novo mistério
Que se quer mais profundo
É já a esperança de uma nova vida
Que se quer mais intensa

É apenas uma mente
Aberta à novidade
É apenas um coração

⁶¹ Vasconcelos, T. (1997), *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Repleto de inquietude

Para apaziguar

Chegar ao fim

É apenas recomeçar

Um outro sonho,

Um outro mundo,

Um outro caminhar.

(Mirna Val-do-Rio, 2002)⁶²

⁶² Obtido em 20 de julho de 2017, de <http://myrnamontenegro.blogspot.pt/2014/11/algum-do-lastro.html>.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005), *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguiar, C. Bairrão, J., & Barros, S. (2002), Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. In: Revista do GEDEI, *Infância e Educação – Investigação e práticas*, nº 5, 7-28.
- Alarcão, I. (2008), Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: CNE.
- Albano, P. (2011), O que é um bebé? In: Fernanda Nogueira (org.), *Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebés em abrigos* (pp. 32-45). São Paulo: Instituto Fazendo História.
- Almeida, L., & Placco, V. (2001) (org.), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Alonso, L. (2008), Uma Política Coetente para a Educação das Crianças em Portugal. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-339). Lisboa: CNE.
- Araújo, D. (2006), *Infância, Família e Creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Obtido em 6 de maio de 2012, de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1114>.
- Araújo, S. (2015), Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In: J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2017), Pedagogias Explícitas em Creche: relato de uma investigação-ação em contexto português. In: Revista *Humanidades & Inovação*, 4, nº 1, 66-77.
- Ariès, P. (1981), *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.

- Arnal, J., Ricón, D. & Latorre, A. (1994), *Investigação Educativa. Fundamento Y Metodologia*. Bracelona: Labor Universitaria.
- Arroyo, M. (1994), O significado da infância. In: *Anaís do I Simpósio Nacional de Educação Infantil* (pp. 88-92). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Obtido em 8 de outubro de 2013, de <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001906.pdf>
- Azanha, J. (1992), *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSC.
- Azevedo, N. & Alves, M. (2010), Introdução: (Re)Pensando a investigação em Educação. In: N. Azevedo & M. Alves, *Investigar em educação: Desafios da Construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-referenciado* (pp. 1-30). Óbidos: Várzea da Rainha Impressões.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., Macedo Pinto, I. (1990), *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J., & Tietze, W. (1995), *A Educação Pré-Escolar na União Europeia* (pp. 29-74). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997), A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspetiva histórica. In: *Revista Inovação*, 7-19.
- Bairrão, J. (coord.) (2005), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Livpsic.
- Barbosa, M. C. (2006), *Por amor e por força – Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. (2010), As Especificidades da Ação Pedagógica com Bebés. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais*. Belo Horizonte. Obtido em 10 de novembro de 2012, de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- Barbosa, M. C. (2013), Tempo e cotidiano – Tempos para viver a infância. In: *Revista Leitura: Teoria & Prática, Vol. 31, nº 61, nov*, 213-222. Obtido em 10 de novembro de 2016. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/185/122>

- Bardin, L. (2011), *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, S. (2007), *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. (Tese de Doutoramento não publicada). Porto: Universidade do Porto. Obtido em 18 de maio de 2010, de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19498/2/29580.pdf>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010), *Assessing the quality of portuguese child care programs for toddlers* (pp. 527-535). *Early Childhood Research Quarterly*.
- Bassedas, E., & Huguet, T. & Solé, I. (1999), *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Baptista, I. (2005), *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bartoszeck, A., & Bartoszeck, F. (2012), Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. *Educação, Temas e Problemas*, nº 9, 59-71. Obtido em 9 de outubro de 2016, de https://www.researchgate.net/publication/267236019_NEUROCIENCIA_DOS_SEIS_PRIMEIROS_ANOS-implicacoes_educacionais.
- Bagnato, S., & Neisworth, J. (1991), *Assessment for Early Intervention - Best practices for professionals*. New York: The Guilford Press.
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010), *Assessing the quality of Portuguese child care programs fortoddlers*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, nº 4, 527-535.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Obtido em 10 de maio de 2011, de <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/bauman-zygmunt-identidade.pdf>.
- Bell, J. (1997), *Como realizar um projeto de investigação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2006), *The baby effective early learning programme: Improving quality in early childhood settings for children from birth to three years*. Birmingham: Amber Publishing.

- Bertram, P.; Pascal, C., & Oliveira-Formosinho, J. (Coord. Adaptação Portuguesa) (2009), *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boff, L. (1999), *Saber Cuidar Ética do Humano - Compaixão pela Terra*. Petrópolis. Brasil: Vozes. Obtido em 5 de março de 2016, de <http://www.profdoni.pro.br/home/images/sampled/2015/livros/sabercuidar.pdf>
- Bondioli & Mantovani (1998), *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos* (9ª ed.), São Paulo: Artmed.
- Bosi, E. (2004), *Memória e Sociedade: lembrança de velhos* (12ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bronfenbrenner, U. (2011), *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Caldwell, Bettye (1995), Creche – Bebê, Família e Educação. In: J. Gomes-Pedro (coord.), *Bebê XXI, Criança e Família na viragem do século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caldwell, Bettye (2005), O Educare das Crianças no Século XXI. In: J. Gomes-Pedro, Nugent, J. Yougn, T. Brazelton, *A Criança e a Família no Século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Canário, R. (1991), Dimensão Investigativa na Formação Contínua de Professores. In: *Actas do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canário, R. (1992), Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: António Nóvoa (org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 165-187). Lisboa: D. Quixote.
- Canário, R. et al (1994), *Mediatecas Escolares – Génese e Desenvolvimento de uyma Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Canário, R. (1997), A escolar: o lugar onde os professores aprendem. In: Revista *Cadernos de Educação de Infância*, nº 52, 11-18.
- Canário, R. (1999a), O professor entre a reforma e a inovação. In: M. A. Bicudo, & C. A. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). S. Paulo: UNESP.
- Canário, R. (1999b), *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005), *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006), *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, 133-148. Obtido em 2 de março de 2010, de <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>.
- Canário, R. (2009), Prefácio. In: T. Vasconcelos, *A educação de infância no cruzamento de fronteiras* (pp. 5-8). Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Campos, M. (1994), Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (pp. 32-42). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Obtido em 18 de setembro de 2009, de http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/CAMPOS_EducarECuidar_IN_PorUmaPoliticaDeFormacao.doc/view.
- Cardona, M^a. J. (1997), *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial, 1834-1990*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M^a. J. (2006), Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional. Coleção Análise da Ação Educativa. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M^a. J. (2008), Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. In: *Revista Interações*, nº 9, 4-31. Obtido em 29 de setembro de 2009, de [//nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/I1.pdf](http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/I1.pdf).

- Cardona, M^a. J. (2009), *Gênero e Currículo na Educação de Infância*. In: M. J. Cardona, C. Vieira, M. Uva, & T. C. Tavares, *Guião de Educação Género e Cidadania* (pp. 49- 58). Lisboa: CIG.
- Cardoso, G. (2012), *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada). Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Obtido em 5 de junho de 2016, de file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/TDMariaCardoso%20(1).pdf
- Carvalho, R. & Fochi, P. (2016), O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Revista Textura*, Vol. 18. N° 36, jan/abr, 153-170. Obtido em 8 de setembro de 2017, de <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1949/1458>.
- Coelho, A. (2004), *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2014), Estudo nº 1: *O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem*. Obtido em 2 de março de 2016, de <http://www.ncpi.org.br>.
- Cosenza, R., & Guerra, L. (2011), *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho Nacional de Educação (2010), (Coord. Manuel Miguéns), *A educação das crianças dos zero aos três anos. Estudos e seminários*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2011), *Recomendação nº 3/2011: a educação das crianças dos zero aos três anos*. [Relatora Teresa Vasconcelos]. Lisboa: CNE.
- Coutinho, A. (2017), A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. In: *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, 37-45.
- Coutinho, C. P. (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Correia, I. (2002), *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projectos de intervenção sócioeducativa e comunitária*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

- Corsino, Didonet & Nunes (2008), *A integração de cuidados e educação na primeira infância: um estudo internacional comparativo*. Brasília: UNESCO. Obtido em 25 de novembro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>
- Craveiro, C. (2010), Escutando Educadoras de Infância de Creche. In: M. Miguéns (coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 89-101). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dahlberg, Moss & Pence (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G. (2016), Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), *As cem Linguagens da Criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2º, pp. 226-234). Porto Alegre: penso.
- David, T. (2010), Do nascimento aos 3 anos. A necessidade de uma força de trabalho amorosa e preparada. In: Janet Moyles e colaboradores. *Fundamentos da Educação Infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 156-169). Porto Alegre: Artmed.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Demartini, P. (2003), *Professoras de crianças Pequenas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão*. (Tese de Mestrado em Educação, não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Obtido em 19 de setembro de 2009, de <https://core.ac.uk/download/pdf/30367216.pdf>
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2006), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- D'Espiney, R. (1997), Especificidades de um projeto de educação de infância itinerante. In: Mirna Montenegro (org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária*. Setúbel: Instituto das Comunidades Educativas.
- D'Espiney, R. (2009), À laia de prefácio. In: Teresa Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 9-11). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Didonet, Vital (2003a), A Importância da educação Infantil. Anais do Simpósio *Educação Infantil: Construindo o Presente*, 83-97. Obtido em 2 de março de 2016, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>.
- Didonet, Vital (2003b), Não há educação sem cuidado. In: Revista *Pátio Educação infantil*, Ano I, nº1, abril/julho, 6-9.
- Digneffe, F., & Beckers, M. (1997), Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: Luc Abarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (1ª ed., pp. 203-245). Lisboa: Gradiva.
- Duarte, F. (2011), *Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem as especificidades da docência*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Obtido em 2 de março de 2016, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>
- Duarte, R. (2002), Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, 139-154. Obtido em 3 de fevereiro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.
- Dubar, Claude (1997a), Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Rui Canário, (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Editora Porto.
- Dubar, Claude (1997b), *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (1998), Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. In: *Traité de Sociologie du Travail* (pp. 385-401). Michel de Coster, François Pichault (Éds). De Boeck Université.
- Dubar, Claude (2006), *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Edwards, C. (2009), Boa escolarização para as crianças de amanhã. In: Revista *Pátio Educação Infantil*, Ano VI, nº 18, 6-9.
- Edwards, C. (2016), Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), *As cem Linguagens da Criança*. A

- experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2º, pp. 153-174). Porto Alegre: penso.
- Erikson, F. (1989), *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nova Iorque: Macmillan.
- Esteves, M., Carta, A., Rodrigues, Â. & Silva, L. (2014), *A Formação de Professores*. Apud Grupo Economia e Sociedade (2015). *Pensar a Educação*, Portugal 2015. Obtido em 22 de maio de 2016, de http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_Formacao_de_Professores.pdf.
- Estrela, Mª. T. (1999), *Ética e formação profissional dos educadores de infância*. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº 52, 27-32.
- Estrela, Mª. T. (2001), *Questões de profissionalidade e profissionalismos docente*. In: M. Teixeira (org.), *Ser professor no limiar do séc. XXI* (pp. 113-141). Braga: ISET.
- Estrela, Mª. T. (2005), *Os saberes dos docentes vistos por eles próprios*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 2, 433-450.
- Estrela, Mª. T. (2010), *Profissão Docente. Dimensões Afetivas e Éticas*. Coleção Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.
- Faria, Ana Lúcia Goulart (2007), *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil*. In: A. Faria, & M. Palhares, *Educação Infantil PÓS – LDB: rumos e desafios* (6ª ed., pp. 68-99). Campinas: Editora Autores Associados.
- Fernandes, M. (2010), *Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Obtido em 26 de novembro de 2012, de <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93643>.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2016), *Infância, direitos e risco(s): velhos e novos desafios identificados a partir da análise dos Relatórios da CNPCJR (2000 e 2010)*.

- Forum Sociológico*. Série II, nº 29. Obtido em 8 de setembro de 2017, de <http://sociologico.revues.org/1470>.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2009), As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem. In: Teresa Sarmento (org.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 69-98). *Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004a), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004b), Do “Averso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: Manuel Jacinto Sarmento (org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, M. (2010), “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação – Vol. 18, nº 2*, 151-182.
- Figueira, C. (1992), *A construção da identidade profissional dos educadores de infância e as Escolas Superiores de Educação* (pp.1-27). Curso de Estudos Superiores Especializados em Gestão Pedagógica e Educacional. Seminário de Projeto. Setúbal. Instituto Politécnico de Setúbal (Documento Policopiado).
- Figueira, C. (1998), Ser educador na creche. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância, nº 48*, 69-70.
- Figueira, C. (2001), A Educação de Infância em Portugal: procurar no passado as raízes da nossa cultura profissional In: *Livro de Atas do 7º Encontro Nacional da APEI*. (pp. 25-32). Lisboa: APEI.
- Folque, A. (1999), A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In: *Revista Escola Moderna, nº 5 - 5ª série*, 5-8.
- Folque, A. (2000), A Educação de Infância em Portugal vista pelo olhar da equipa da OCDE. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância, nº 55*, 32-37.

- Folque, A. (2012); Desenvolver a qualidade em parcerias (DQP) - um referencial com potencialidades múltiplas. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº 95, 14-19.
- Folque, A., Bettencourt, M., & Oliveira, A. (2012), Ao Encontro do Modelo Pedagógico do MEM para o trabalho em Creche. In: *34ª Congresso do Movimento da Escola Moderna*, Almada, Portugal.
- Folque, A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015), A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM. In: *Revista Escola Moderna*, nº 3, 6ª série, 13-34.
- Folque, A. (coord.), Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., Sarmento, M. (2016), Pensar a Educação da Infância e os seus Contextos. In: M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, & M. Carneiro (coord.), *Pensar a Educação - temas sectoriais*. Lisboa: Educa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Forman, G., & Fyfe (2016), Aprendizagem negociada pelo *design* pela documentação e pelo discurso. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), *As cem Linguagens da Criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 249-271). Porto Alegre: penso.
- Formosinho, J. (1997), O contexto organizacional da expansão da educação pré-escolar. *Revista Inovação*, nº 10, 21-36.
- Formosinho, J. (2009), Apresentação. In: J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 9-16). Coleção Currículo, Política e Práticas. Porto: Porto Editora,
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009a), Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Coleção Currículo, Política e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009b), *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, Júlia (2012), A educação de infância em Portugal; Visão panorâmica e evolução da política educativa. In: Mª João

- Cardona & Célia Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-60). Viseu: Editora Psicossoma.
- Formosinho, J. (2013), Prefácio. In: J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Fortunati, A. (2009), *A educação infantil como projeto da comunidade. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família*. Porto Alegre: Artmed.
- Frabboni, F. (1998), A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: Miguel Zabala (org.), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Porto Alegre: Artmed
- Freire, P. (1972), *A pedagogia do oprimido*. Brasil: Porto Alegre.
- Freire, P. (1992), *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1997), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000), *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Friedmann, A. (2012), É hora de discutir o que queremos para as nossas crianças. *Revista Pátio Educação Infantil, Ano X, n.º 32, julho*. Porto Alegre. Obtido em 5 de maio de 2016, de <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/7225/e-hora-de-discutir-o-que-queremos-para-nossas-criancas.aspx>.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gandini, L. (2016), Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), *As cem Linguagens da Criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 315-336). Porto Alegre: penso.
- Garcia, R. (2012), O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In: Ângela Coutinho et al (org.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Petrópolis: Editora Nova Harmonia.

- Ghedini, P. (1994), Entre as experiências e os novos projetos: a situação da crèche na Itália. In: F. Rosemberg & M. Campos (org.), *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte* (pp. 189- 210). São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli, J. (2006), *História da Educação Brasileira* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Giroto, C. (2017), Comunicação afetiva e prática em atividades lúdicas na primeira infância: o que obter de um livro no processo de humanização infantil? In: *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, 78-80.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2008), *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gobbato, C., & Barbosa, Mª Carmen (2017), A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. In: *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, 21-36.
- Gomes, J. F. (1986), *A Educação Infantil em Portugal* (2ª ed.). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes, M. (2013), *A formação de professores na Educação Infantil* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Gonçalves, I. M. (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Algarve: Editorial Novembro.
- Gondim, S. (2003), *Grupos Focais como técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Paidéia, 12, nº 24, 149-161. Obtido em 5 de novembro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014), *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Gonzalez-Mena, J. (2015), *Fundamentos da Educação Infantil. Ensinando Crianças de uma Sociedade Diversificada* (6ª ed.). Porto Alegre: AMGH Editora Ltda.
- Guerra, I. (2008), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora, Lda.

- Guimarães, D. & Leite, M^a Isabel (1999), *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*. 22^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Obtido em 10 de março de 2012, de [http://< www.anped.org.br>](http://www.anped.org.br).
- Guimarães, D. (2011), *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez Editora.
- Guimarães, R. (2011), Uma criança nasceu, o mundo tornou a começar. In: Roberta Alencar (Coord.), *O acolhimento de bebês: práticas e reflexões compartilhadas* (pp. 15-18). São Paulo: Instituto Fazendo História, Obtido em 10 de outubro de 2012, de https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/56bcc65622482e51302a2530/1455212122762/entre_o_singular_e_o_coletivo.pdf.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003), *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haddad, L. (2017), Entrevista com Maria da Assunção Folque. In: *Revista Humanidades & Inovação, Vol. 4, n^o 1*, 133-146.
- Hall, S. (2006), *A identidade cultural na pós-modernidade* (11^a ed.). Rio de Janeiro. DP&A.
- Heckman, J. (2006), Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children *Science*, 312, 900-1902.
- Horta, M^a H. (2015), Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In: Manuel Miguéns (coord.), *Formação inicial de professor* (pp. 272-282). Lisboa: CNE.
- Horn, M^a da Graça (2004), *Sabores, cores, sons, aromas. A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Horn, M^a da Graça (2017), *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (2002), Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In: B. Spodek (org.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Idália Sá-Chaves (2007), Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Estudos temáticos 1 (2^a ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Instituto da Segurança Social (2005a), Modelo de Avaliação da Qualidade Creche. Lisboa: ISS. Obtido em 3 de maio de 2009, http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o
- Instituto da Segurança Social (2005b), Manual de Processos-Chave - Creche. Lisboa: ISS. Obtido em 3 de maio de 2009, http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Instituto da Segurança Social (2012), Apoios sociais e programas: Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais. Obtido em 3 de maio de 2013, de <http://www4.seg-social.pt/programa-de-cooperacao-para-o-desenvolvimento-da-qualidade-e-seguranca-das-respostas-sociais>.
- Jensen, E. (2002), O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Poto: Edições ASA.
- Katz, Lilian (1984), *More Talks with Teachers*. ERIC – Clearinghouse om Elementary Childhood Education. Urbana, Illinois.
- Katz, Lilian (1985), The nature of professions: Where is early Childhood education?. In: Lilian Katz, *Professionalism, child Development and Dissemination: Three Papers*, Urbana. IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Eatly Childhood Education.
- Katz, Lilian (1993), *Entrevista com Lilian Katz*. Revista *Cadernos de Educação de Infância*, n^o 27, 13-15.
- Katz, Lilian (1998), Cinco perspetivas sobre a qualidade. In: Ministério da. Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 15-40). Lisboa: ME/DGIDC.
- Katz, Lilian (2006), *Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância*. Obtido em 4 de março de 2017, de

- http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_PerspectivasLilian.pdf?sequence=1.
- Kishimoto, T. et al, (2000), Diagnóstico da formação dos profissionais de creches no Estado de S. Paulo. In: T. Kishimoto et al, (coord.), *Formação dos Profissionais de Creche no Estado de São Paulo: 1997-1998* (pp 99-159). São Paulo. Fundação ORSA.
- Kohan, Walter (2008), Infância e Filosofia. In: Manuel Sarmiento, & Gouvea, Maria Cristina (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 40- 61). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kramer, S. (2002), Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa nº 116*, 41-59. Obtido em 5 de maio de 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>
- Kramer, S., & Bazilio, L. (2008), Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann, M. Jr. (2007), Educação Infantil e Currículo. In: A. Faria & M. Palhares, *Educação Infantil PÓS – LDB: rumos e desafios* (6ª ed., pp. 51-56). Campinas: Editora Autores Associados.
- Lahire, B. (2002), As condições sócio-históricas da unicidade e da pluralidade. In: *Homem plural. Os determinantes da ação* (pp. 24-37). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (2000), A Liberdade. In: V. Potocarrero, Castelo Branco & Guilherme (Org.). *Retrato de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau.
- Leandro, M. E. (2000), Irene Lisboa: Educadora – Construção da Identidade Pessoal e Profissional. Processos de auto-formação. In: Revista GEDEI, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº 1, 29-60.
- Leandro, M. E. (2001), *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leavitt, Robin Lynn (1994), *Power and Emotion in Infant Toddler Day Care*. State University de New York Press.

- Leite, S. (2000), Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: R. Gurgel, S. Batista & A. Sadalla, *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* (pp.38-66). Campinas: Alínea.
- Leite, T. (2011), *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 5 de abril de 2012, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>.
- Lemos, Ângela (2014), *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar*. (Tese de Doutoramento em Educação não publicada). Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Lima, I, (coord.) et al (2014), *Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar: Inquérito Extensivo – Relatório Final*. Obtido em 15 de outubro de 2016, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/relatorio_final_inquerito_extensivo_dez_2014.pdf.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006), Nota Introdutória. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 7-11). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2006), Ética na Investigação. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Lima, M^a. Eliana (2002), Trabalho em grupo no âmbito da formação de formadores. In: M. Marfan (org.), *Simpósio [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – formação de professores. Vol. 1*, 65-70. Obtido em 20 de julho de 2016, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>.
- Lino, D. (2013), O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4^a ed., pp. 109 – 138). Porto: Porto Editora.
- Lindberg, P. (2013), Educadores altamente qualificados para o trabalho com as crianças mais jovens. In: *Bem-Vindos ao Nosso Mundo: Educação e Cuidados para Crianças até aos Três anos*. Revista Educação na Europa, Edição Especial, 33-34.

- Loureiro, C. (2001), *A docência como profissão*. Coleção perspectivas atuais. Porto: Edições ASA.
- Ludke, M. & André, M. (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária.
- Madeira, R. (2009), As crianças como participantes na reconstrução de contextos e processos de intervenção na família e na comunidade. In: Teresa Sarmento (org.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais*. Coleção Infância (pp. 99-117). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, J. (1997), Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In: Manuel Pinto & Manuel Jacinto Sarmento (org), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Magalhães, J. (2013), *Do cuidar, educando: revisitando João dos Santos*. Obtido em 23 de setembro de 2016, de <https://joaodossantos.net/contributos/do-cuidar-educando-revisitando-joao-dos-santos/>.
- Malaguzzi, L. (1999), O trabalho de colegiado de professores. In: Edwards, C. *et. al*, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 81-91). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Manni, L., & Carels, M. (1998), A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: riquezas e dificuldades. In: Revista *Cadernos de Educação de Infância*, nº48, 54-59.
- Mantovani, S. (2002), As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: L. Gandini & C. Edwards, *Bambini: A abordagem Italiana à Educação Infantil* (pp.48-64). Porto Alegre: Artmed.
- Mantovani, S. (2013), O tempo das crianças, dos pais e dos educadores. In: Revista *Infância na Europa*, nº 25, 26-27.
- Marcelo, G. (1991), *Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas e cuantitativas en el análisis de entrevistas*. Lisboa (Documento Policopiado).
- Mariotto, R. M. (2009), *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.

- Martins Filho, A., & Prado, P. (2011), *Das pesquisas com crianças: à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.
- Martins Filho, A. (2013), *Minúcias da vida cotidiana no fazer –fazendo da docência na educação infantil*. (Tese de Doutorado em Educação não publicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Obtido em 4 de março de 2016, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>
- Martins Filho, A. (2016), Prefácio. In: Altino Matins Filho (org.), *Educar na Creche. Uma prática construída com os bebês e para os bebês* (pp. 5-7). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Martins Filho, A., & Delgado, A. (2016a), A Construção da Docência com Bebês e Crianças bem Pequenas em Creche. In: Altino Matins Filho (org.), *Educar na Creche. Uma prática construída com os bebês e para os bebês* (pp. 9-22). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Martins Filho, A., & Delgado, A. (2016b), A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. *Revista Saber & Educar*, n°21, 108-117. Obtido em 6 de março de 2017, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/232/262>
- Martins Filho, A., & Delgado, A. (2016c), Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na crèche. In: Altino Matins Filho (org.), *Educar na Creche. Uma prática construída com os bebês e para os bebês* (pp. 23-35). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Marchão, A. (2010), *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, Mário Osório (1997), *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: Unijuí.
- Matos, Manuela (1997). Desafios atuais para o Educador de Infância. In: *Atas do VII Encontro Nacional da APEI*, 33-41.
- Matos, Manuela (2002), *Modos de Ser Educadora de Infância – Diversidade de Contextos e Diversidade de Prática*. (Tese de Mestrado em Educação de

- Adultos, não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Univeridade de Lisboa.
- Melo, A. (2008), *A relação entre pais e professores de bebês: uma análise da natureza de seus encontros diários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Obtido em 6 de março de 2013, de http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_alessandra_sarkis_de_melo.pdf.
- Mello, A. (2014), Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista Magistério*, n° 3, 46-53. Obtido em 6 de março de 2016, de <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publica%C3%A7%C3%B5es2014/revista%20magisterio3.pdf>.
- Meirieu, P. (2004), Ninguém Ensina Sozinho. Verdadeiro ou Falso? In: F. Platone & M. Hardy, *Ninguém ensina sozinho – responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio* (pp. 15-18). Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita, E. (2013), *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Minayo, M^a C. (2007), *O desafio do conhecimento, Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Ministério da Educação (2000), *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Obtido em 16 de março de 2012, de http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf.
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2015), Carta Social. Rede de Serviços e Equipamentos. Relatório 2014. GEP/MSESS. Obtido em 6 de abril de 2016, de <http://www.gep.msess.gov.pt/cartasocial/pdf/csosocial2015.pdf>
- Moita, Maria Conceição (2012), *Para uma Ética Situada dos Profissionais de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.
- Montenegro, T. (2005), Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Revista Psicologia da Educação*, n° 20, 77-101.
- Montagu, A. (1988). *Tocar: o significado humano da pele*. Editora Summus.

- Morgado, J. C. (2013), *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Morgado, J. (2004), Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar In: *Educação e Família*. Actas do Seminário Educação e Família (pp.95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Moss, Peter & Petrie, P. (2002), *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.
- Moss, Peter (2002), Para além do problema com qualidade. In: Maria Lúcia Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 17-26). São Paulo: Cortez.
- Moss, Peter (2009), Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, Vol. 20, nº3, 417-436. Obtido em 4 de janeiro de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007>.
- Moss, Peter (2010), Prefácio. In: A. Paige-Smith & A. Craft (ed.) *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil* (pp. 13-19). Porto Alegre: Artmed.
- Moyles, Janet (2010), *Fundamentos da Educação Infantil. Enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed.
- Mouvet, Hardy, Delepierre, Ganné, Sabre, Clerc & Tolla (2004), A Construção do Trabalho em Equipe nos Estabelecimentos de Ensino. In: M. Hardi & F. Platone (org.), *Ninguém Ensina Sózinho – Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio* (pp. 85-95). Porto Alegre: Artmed.
- Neville, H. (2009), *Changing brains: Effects of experience on human brain development* [motion picture]. United States: P. Taylor & E. Pakulak [producers]. Obtido em 2 de março de 2016, de <http://changingbrains.org>.
- Nias, J. (1998), What it means 'to feel like a teacher': the subjective reality of primary school teaching. In: Ozga, Jenny (Ed.). *Schoolwork – Approaches to the Labour Process of Teaching* (pp. 195 – 214). G. Bretanha. The Open University.
- Niza, Sérgio (1996), O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: J. Oliveira-Formosinho et al (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137- 159). Porto: Porto Editora.

- Niza, Sérgio (1999), Para quando uma educação para a cidadania democrática nas escolas? Editorial. *Revista Escola Moderna*, nº 6, 5ª série, 3.
- Nóvoa, A. (1987), *Les temps des professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1988), O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, nº2, 7-20.
- Nóvoa, A. (1991a), As Ciências da educação e os processos de mudança. In: *Ciências de Educação em Portugal* (pp. 17-33). Porto: Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nóvoa, A. (1991b), O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992), Para uma análise das Instituições escolares. In: A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 15-43). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999), Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: A. Nóvoa, *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora; SPCE.
- Nóvoa, A. (2000), Os Professores e a História da sua Vida. In: A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001), *Profissão Docente*. *Revista Educação, Edição 196*, 1-5 Obtido em 10 de setembro de 2009, de <http://www.revistaeducacao.com.br/profissao-docente/>
- Nóvoa, A. (2002a), O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: A. Nóvoa (org.), *Espaços de Educação, Tempos de formação* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2002b), Prefácio. In: C. Josso, *Histórias de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2009), *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Ed. Educa.

- OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal - Estudo Temático da OCDE*. Lisboa: ME/DEB
- OCDE (2001), *Starting strong: Early childhood education and care*. Education and skills. Paris: OCDE.
- OCDE (2006), *Starting strong II: Childhood Education and Care*. Education and Skills. Paris: OCDE.
- OCDE (2012), *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OCDE Publishing
- OCDE (2012), *Quality Matters in early childhood education and care: Portugal*. Paris: OCDE. Obtido em 4 de fevereiro de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176720-en>.
- OECD (2004), *Bébés et Employeurs: Comment réconcilier travail et vie de famille? – Nouvelle-Zéland, Portugal et Suisse*. France, Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- OECD (2006), *Babies and Bosses: Reconciling Work and Family Life – A synthesis of findings for OCDE countries*. France, Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- Oliveira, M., Vitória, & Ferreira (1992), *Creches: Criança, faz-de-conta & Cia* (3ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Oliveira (2002), *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, J. (2007), Políticas e práticas de atendimento à primeira infância: lições da experiência internacional. *Educação Infantil*. Brasília: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio e Instituto Alfa e Beto, 207-232. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de http://www.alfaebeto.org.br/wpcontent/uploads/2015/12/politicas_e_praticas_de_atendimento_a_primeira_infancia.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância – um estudo de caso*. (Tese de Doutorado em Estudos da Criança, não publicada). Braga: Universidade do Minho.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000), A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. In: Revista GEDEI, *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, nº 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de Formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: Júlia Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escolar* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b), O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c), A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de práticas. In: Revista GEDEI, *Infância e Educação Investigação e Práticas*, nº 4, set., 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007), Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis se participação. In: Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009), À conversa com Júlia Formosinho. In: Revista *Cadernos de Educação de Infância*, nº 86, 4-8.
- Oliveira-Formosinho, J. (2010), Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação. In: M. Miguéns (coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 59-87). Lisboa: CNE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012), *Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos*. Coleção Infância, nº 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho João (2002), A formação em contexto: a perspetiva da Associação Criança. In: J. Oliveira-Formosinho, & T. Kishimoto (org.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. Brasil: Cengage Learning Editores.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, Sara (2004), O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, João (2011a), A perspetiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In: J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp-11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011b). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013), A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-e-Participação. In: Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, Sara (2013), *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- Ongari, B. & Molina, P. (2003), *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez.
- Ostetto, L. (org.) (2000), *Encontros e encantamentos da educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus.
- Pacheco, J. A. (1996), *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. (2003), *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, F. (2010), *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Perrenoud, P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*. Brasil: Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2001), *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessanha, M. (2008), Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influência da qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças. Lisboa: FCT/FCG.

- Pessanha, M., Pinto, A. I., & Barros, S. (2009), Influência da qualidade dos contextos familiar e de creche no envolvimento e desenvolvimento da criança. *Psicologia*, XXIII, nº 2, 55-72.
- Pestana, T., & Pacheco, J. A. (2013), *Currículo-sem-tempo: A (re)construção da educação de infância*. Universidade de Cabo Verde. Obtido em 7 de setembro de 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/25075>.
- Pessoa, Fernando (2009), *Poesia de Fernando Pessoa para Todos*. Seleção e organização de José António Gomes. São Paulo: Martins Fontes.
- Pessoa, Fernando (2005), *Poesia Completa de Alberto Caeiro*. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo; Companhia das Letras.
- Pimentel, J. S. (2010), Atendimento e Intervenção Precoce a crianças em risco dos zero aos três anos: em busca da qualidade. In: CNE, M. Miguéns (coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 117-136). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pinto, M. (1997), A infância como construção social. In: M. Pinto & M. Sarmento (Org.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 33-73). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pires, A. L. (2005), *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Ponte, J. P. (1994), O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, nº 1, 3-18. Obtido em 3 de novembro de 2012, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(QuadranteEstudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(QuadranteEstudo%20caso).pdf).
- Portugal, G. (1998), *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Portugal: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000), Educação de bebés em creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação – Revista do GEDEI, Investigação e práticas*, nº 1, 85-106.

- Portugal, G. (2008), Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2009), Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 9-24. Obtido em 18 de junho de 2009, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010), *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011), No âmago da Educação em Creche – O Primado das Relações e a Importância dos Espaços. In: M. Miguéns (coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 45-57). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012), *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017), O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, 56-65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003), *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pucci, R. (2015), Questões sobre a vida quotidiana das crianças. In. *Revista Infância na Europa*, nº29, 20-21.
- Queiroz, D., Vall. J., Souza, M^a & Vieira, N. (2007), Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: *Revista Enferm*, 15, nº 2, 276-183. Obtido em 10 de abril de 2017, de <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>.
- Quinteiro (2004), O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: M. Sarmento & A. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 163-179). Porto: Edições ASA.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha Simões, H. (1995), *Dimensões Pessoal e Profissional na formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.

- Rayna, Sylvie, S. (2013), Alianças Educativas – Entre os serviços para a infância e as famílias. In: *Revista Infância na Europa*, n.º 24, 6-7.
- Rato, J. R., & Castro-Caldas, A. (2010), Neurociências e educação: Realidade ou ficção? In: C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Mais. A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 626-644. Obtido em 28 de janeiro de 2016, de <http://www.avctassnipp2010>.
- Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças (1994). *Relatório anual 1994*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Rezende, M., & Silva, C. (2002), Cuidado em Creches e Pré-Escolas segundos os pressupostos de Mayeroff. In: *Ata Paul Enf*, Vol. 15, n.º 4, 73-78.
- Richter, S., & Barbosa, M. (2010), Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: *Revista Educação*, Santa Maria, Vol. 35, nº 1, 85-96. Obtido em 7 de fevereiro de 2012, de <https://pt.scribd.com/document/368029789/Os-Bebes-Interrogam-o-Curriculo-as-Multiplas-Linguagens-Na-Creche>.
- Rinaldi, C. (1999), O currículo emergente e o construtivismo social. In: Edwards, Carolyn *et al*, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.113-122). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rinaldi, C. (2016), A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: Edwards, Gandini, & Forman (org.), *As cem Linguagens da Criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2º, pp. 235-247). Porto Alegre: penso.
- Rocha, M. Couceiro, M., & Madeira, M. (1996), *Creche: Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção-Geral da Ação Social.
- Rocha, E., & Ostetto, L. (2008), *O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil*. In: Seara, Izabel Christine *et al*. (Org.), *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar* (pp. 103-116). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Rodrigues, A. (2016), A participação das crianças bem pequenas no quotidiano da creche. In: *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III

- Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 41-59. Obtido em 9 de setembro de 2017, de http://estudosdacrianca3.pt/wpcontent/uploads/2017/08/Atas_Simp%C3%B3sio_Estudos_III_red.pdf.
- Rubiano, M. (2000), Organização do Espaço em Instituições Pré Escolares. In: Z. Oliveira (Org.), *Educação infantil: muitos olhares* (4ª ed., pp.107-130). Brasil: Cortez Editora.
- Ruquoy, D. (1997), Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: Luc Abarello, Françoise Digneffe, Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (1ª ed., pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Saitta, L. (1998), Coordenação Pedagógica e Trabalho em Grupo. In: A. Bondioli & S. Mantovani. *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 Anos* (9ª ed., pp. 114-120). Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, E. C. (2003), *Creche – Realidade e Ambiguidades*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Saramago, José (2000), *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sarmiento, M., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: M. Pinto e M. Sarmiento (Orgs.), *As Crianças, Contextos e Identidades* (pp. 9-30). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2004), As Culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. Sarmiento, M. & Cerisara, A. (org.), *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmiento, M. (2005), Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Revista Perspectiva*, Vol. 23, nº 1, jan/jul., 17-40. Obtido em 25 de novembro de 2016, de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- Sarmiento, M. (2007), Visibilidade social e estudo da infância. In: V. Vasconcellos, & Manuela Sarmiento, (org.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira & Marin.

- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, Catarina (2007), Políticas públicas e participação infantil. In: Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 25, 183-206. Obtido em 25 de novembro de 2016, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>.
- Sarmiento, M. (2009), Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: Manuel Sarmiento & Maria Cristina Gouveia (org.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, T. (1999a), Identidades profissionais de educadoras de infância – uma construção partilhada. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº52, 19-26.
- Sarmiento, T. (1999b), Percursos Identitários de Educadores de Infância em Contextos Diversificados – Cinco histórias de vida. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2002), *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2004), Correr o risco: Ser homem numa profissão ‘naturalmente’ feminina. Atas do V Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas - Reflexividade e Ação, 99-107. Obtido em 25 de março de 2009, http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628d6492bf35_1.pdf%20-%20
- Sarmiento, T. (2009a), As crianças a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In: Teresa Sarmiento (org.), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 43-67). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009b), *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, nº 2, 46 - 64. Obtido em 17 de novembro de 2011, http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmiento_ls00232.pdf>.
- Sarmiento, T. (2009c), Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e*

- ação docente* (pp. 303-327). Coleção Currículo, Política e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, T. (Coord.) (2016), *JUNTOS... Peça Criança na Creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Seabra, M. F. (1993), O Educador, a Pessoa / o Profissional. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº 27, 3.
- Schaffer, H. (1999), *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Setton, M^a. da Graça (2002), A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, 60-70. Obtido em 19 de outubro de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>.
- Shatz, C. (1997), *Estímulo deve seguir bom senso*. Brasil: Folha de S. Paulo.
- Silva, A. B. (1993), Infantil ou Pré-Escola? Léxico de uma profissão. In: *Revista Cadernos de Educação de Infância*, nº 27, 46-47.
- Silva, I. L. (2016), Modelos Curriculares ou Pedagógicos. Texto policopiado, cedido no âmbito da Oficina de Formação: *Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016*.
- Silva & Cunha (2000), O trabalho pedagógico na creche: entre limites e possibilidades. In: Ostetto, L. (org.), *Encontros e encantamentos da educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus.
- Silva, E., & Menezes, E. (2005), *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: UFSC. Obtido em 12 de março de 2012, de https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf.
- Silva, M. (2016), Prefácio. In: M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, & M. Carneiro (coord.), *Pensar a Educação - temas sectoriais*. Lisboa: Educa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Silva, I. (coord.), Marques, L. Mata, L., & Rosa, M. (2016), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silveira, A. (2006), *O processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau. Obtido em 19 de julho de 2016, de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp149236.pdf>.
- Spodek, B., & Brown, P. (1993). Curriculum alternatives in early childhood education: a historical perspective. In Spodek, B. (Ed), *Handbook of research on the education of young children* (pp 91-104). New York: MacMillan Publishing Company,
- SpodeK, B., & Saracho, O. (1998), *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008), *Pesquisa Qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamenrada* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Stoer, S. (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Stake, R. (2009), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Tardos, A., & Szanto- Feder, A. (2011), O que é autonomia na primeira infância? In: Falk, Judith (Org.), *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: Junqueira & Marin.
- Tardif, Maurice (2002), *Saberes docentes e formação profissional* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Teixeira, Á. (2010), *Dinâmicas Identitárias Docentes em Contextos de Globalização*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada). Universidade do Minho, Braga. Obtido em 18 de setembro de 2012, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14498/1/%C3%81lvaro%20Alberto%20de%20Carvalho%20Teixeira.pdf>.
- Tietze, W. (1986), The pre-primary project: An overview. Paper present at the poster workshop Pre-Primary Education: European Perspectives. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology.

- Thiago, L. (2000), Espaço que dê espaço. In: Ostetto, L. (org.), *Encontros e encantamentos na educação infantil* (pp. 51-63). Campinas: Papirus Editora.
- Tomás, C. (2010), Uma gramática de reflexão sobre a educação das crianças dos 0-3 anos a partir dos direitos da criança. In: M. Miguéns (Coord.), *Educação das crianças dos zero aos três anos* (pp. 141-146). Lisboa: CNE.
- Tomás, C. (2017), Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. In: Revista *Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, 13-20.
- Tristão, F. (2004), *Ser professora de bebés: um estudo de caso em uma creche conveniada*. (Dissertação de Mestrado em Educação, não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina. Obtido em 15 de janeiro de 2010, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1>.
- Tuckman, B. W. (2005), *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- United Nations Organization (2016), The Sustainable Development Goals Report 2016. United Nations New York. Obtido em 12 de março de 2012, de https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2016/07/The_Sustainable_Development_Goals_Report_2016.pdf.
- UNESCO (2008), *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. (2ª ed.). Brasília: Orealc/UNESCO. Obtido em 12 de março de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- UNICEF (2008), A transição dos cuidados na infância. *Innocenti Report Card*, nº 8. Florença: Centro de Pesquisa Innocenti da UNICEF.
- UNICEF - A Convenção sobre os Direitos da Criança. (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 12 de março de 2012, de UNICEF: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- UNICEF (2012), *Direitos da Criança*. Obtido em 12 de março de 2016, de UNICEF: <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>.

- Vargas, G. (2016), A prática Educativa em Creches: o que fazem os bebês? In: Altino Matins Filho (org.), *Educar na Creche. Uma prática construída com os bebês e para os bebês* (pp. 99-115). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Vasconcelos, Geni A. N. (Orgs2003), *Como me fiz professor* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Vasconcelos, T. (1990), Imaginar o Currículo. In: Revista *Cadernos de Educação de Infância*, nº 13, 18-20.
- Vasconcelos, T. (1996), Onde Pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como Experiência Transformadora. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, 23-46.
- Vasconcelos, T. (1997), *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2001), Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório comparativointernacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. In: Revista do GEDEI, *Infância e Educação – Investigação e práticas*, nº 3, 7-24.
- Vasconcelos, T. D'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003), *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2004), A educação de infância é uma ocupação ética. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, n.º 1, 2 e 3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2005), *Das Casas de Asilo ao Projeto de Cidadania: Política de Expansão da Educação de Infância em Portugal* (1ª ed.). Lisboa: Asa Editores.
- Vasconcelos, T. (2006a), *A educação de Infância – propostas de reflexão para um debate nacional*. Obtido em 10 de janeiro de 2009, de <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>.
- Vasconcelos, T. (2006b), Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In: Jorge Lima & José Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 86-104). Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2007), A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber(e)Educar n.º 12*, 109-117. Obtido em 10 de janeiro de 2009, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vasconcelos, T. (2008), Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2009a), *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda
- Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências* (1ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012a), Prefácio. In: Mª João Cardona & Célia Maria Guimarães (coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 8-17). Viseu: Editora Psicooma.
- Vasconcelos, Teresa (2012b), *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012), *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2013), O direito à educação das crianças dos zero aos três anos. Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos. *Revista Infância na Europa*. Edição Especial, 8-9.
- Vasconcelos, T. (2014), *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Média XXI-Publishing Research and Consulting.
- Vasconcelos, T. (2016), *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (no prelo), Re-visitando a Recomendação nº 3/201 - Sobre Educação das Crianças dos zero aos três anos. In: *Revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED)*.

- Velho, G. (2004), Observando o familiar. In: Jorge Zahar (Ed.), Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea (pp. 121-132). Rio de Janeiro.
- Vilarinho, M. E. (2000), *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vitali, B. (2013), Quando é tempo de brincar, os educadores devem saber esperar. In: Revista *Infância na Europa*, n.º 25, 30-31.
- Yin, R. (2005), *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998), *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. (2004), *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro, publicado no Diário da República I Série A - n.º 294 (Estabelece as condições de licenciamento e exercício das actividades de equipamentos sociais com fins lucrativos).
- Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio, publicado no Diário da República I Série A - n.º 114 (Estabelece e define o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares).
- Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro, publicado no Diário da República I Série A - n.º 20 (Define o regime de licenciamento e de fiscalização dos estabelecimentos com fins lucrativos que exercem atividades de apoio social relativas ao acolhimento de crianças, jovens, pessoas idosas ou pessoas com deficiência).
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, publicado no Diário da República I Série A - n.º 253 (Ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário).
- Decret-Lei n.º 139A/90, de 28 de abril, publicado no Diário da República I Série A - n.º 98 (Legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente).

- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, publicado no Diário da República I Série A - n.º 133 (Ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, publicado no Diário da República I Série A - n.º 201 (Perfil geral de desempenho do educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, publicado no Diário da República I Série A - n.º 201 (Perfil específico de desempenho do educador de infância).
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, publicado no Diário da República I Série A - n.º 38 (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, publicado no Diário da República I Série A - n.º 92 (Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto regulador n.º 69/83, de 16 de julho, publicado no Diário da República I Série - n.º 162 (Estabelece o regime de licenciamento e funcionamento dos estabelecimentos com fins lucrativos que prossigam actividades de apoio social a crianças, jovens, deficientes e idosos estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro).
- Despacho normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, publicado no Diário da República I Série - n.º 248 (Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos).
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho, publicada no Diário da República I Série - n.º 26 (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo).
- Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, publicada no Diário da República I Série - n.º 26 (Cria o sistema público de educação pré-escolar).
- Lei n.º 6/77, de 1 de fevereiro, publicada no Diário da República I Série - n.º 26 (Cria as Escolas normais de educadores de infância).
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, publicada no Diário da República I Série - n.º 237 (Estabelece a Lei de bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República. I Série A - n.º 34 (Estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Parecer n.º 1/94, de 14 de fevereiro, publicado no Diário da República. II Série - n.º 135 (Estudo sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal, partindo duma reflexão sobre a situação europeia e nacional, elaborado por iniciativa do CNE, com base num projeto do conselheiro-relator João Formosinho).

Parecer n.º 8/2008, de 24 de Novembro, publicado no Diário da República, 2.ª série - n.º 228 (Estudo sobre a A educação das crianças dos 0 aos 12 anos de idade, elaborado pela Conselheira Relatora Ana Maria Dias Bettencourt, da iniciativa do CNE).

Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho, publicada no Diário da República n.º 163/1998, 1º Suplemento, série I-B (Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico).

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, publicada na Diário da República, 1.ª série - n.º 167 (Define as condições de funcionamento e instalação das creches).

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro, publicada no Diário da República, 1.ª série - n.º 242 (Estabelece as normas reguladoras das condições de funcionamento e instalação das creches).

Recomendação 3/2011, de 21 de abril, publicada no Diário da República - 2.ª série, nº 79 (Emite a recomendação do CNE sobre a educação dos zero aos três anos, elaborada pela Conselheira Teresa Vasconcelos).